

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Do Passado ao Futuro: Influências de Carreira e Perspetiva  
Temporal em Jovens em Risco**

**Joana Catarina Ramos Jardim**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2017**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Do Passado ao Futuro: Influências de Carreira e Perspetiva  
Temporal em Jovens em Risco**

**Joana Catarina Ramos Jardim**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2017**

## Agradecimentos

Ao olhar para trás, para estes últimos 6 anos, faz-me acreditar que por vezes o (quase) impossível pode tornar-se num possível, no entanto, necessitamos das pessoas certas para tornar o irreal no real. Assim, quero agradecer,

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro, por todo o apoio, pela disponibilidade constante, pela paciência, pela dedicação, por todas as palavras de motivação e acima de tudo pela boa disposição.

À equipa do Projeto CriaTivo, Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão, Ana, Joana, Janete e a Sofia, por todo apoio e incentivo ao longo deste ano.

Aos meus Pais, por tornarem possível mais esta conquista, por todo o esforço por eles feito e por serem pessoas extraordinárias. A minha enorme gratidão.

Aos meus Irmãos, Vitor e Bianca, por todos os sorrisos, brincadeiras e abraços.

À minha Família, em especial as minhas Tias e aos meus primos, um enorme obrigada pela confiança, pelo afecto, pelo apoio e pelas intermináveis chamadas.

À Tânia Carreira, por estar sempre presente mesmo distante, pelas palavras de incentivo, por todos estes anos de amizade, pela dedicação e cumplicidade.

À Rita, pela partilha de bons momentos, pela amizade, pelo apoio, pelas aventuras e por dar a conhecer o lado bom de Lisboa.

Aos meus amigos, Carla, Mariana, Tânia, Lúcia, Bia, Inês, Daniela, Paiva, Dias, Gomes, Santos, Alice e o Raul, pela amizade, companhia, motivação e por estes longos anos de *erasmus* por terras continentais.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra acompanharam o meu (per)curso, que colaboraram e se disponibilizaram a ajudar. Muito Obrigado!

E a ti, que sempre disseste que nada é impossível que o essencial é acreditar, um eterno obrigado!

*“É o bater das asas que permite ir em busca dos sonhos, por isso e só por isso,*

*Dá asas aos teus sonhos, minha pequenita e sorridente Joanhinha” - A*

## Resumo

Projetar no futuro possíveis eventos, estabelecer objetivos e planejar possíveis caminhos é um dos mecanismos de desenvolvimento de carreira mais desafiantes durante a adolescência e início da idade adulta, e no entanto, para alguns grupos de jovens pertencentes a meios desfavorecidos, o processo de desenvolvimento de carreira pode tornar-se mais difícil, sendo marcado muitas vezes pela ausência de um suporte social positivo e dificuldade no estabelecimento de metas e objetivos ao longo do processo de construção de carreira. O presente estudo procura analisar a forma como os jovens em risco perspetivam o seu futuro vocacional e as influências de variáveis contextuais e individuais no desenvolvimento de carreira.

Este estudo envolveu 97 jovens residentes em bairros sociais com um historial de insucesso académico. Através da análise dos resultados é possível observar relações significativas entre as subescalas do inventário da perspetiva temporal e as subescalas do inventário de influências de carreira. Foram encontradas diferenças significativas entre as subescalas (orientação para o presente, para o futuro e visão ansiosa, influências dos professores, experiências académicas e de auto-eficácia, experiências étnicas e de género e eventos sociais negativos) e as variáveis género, idade e composição do agregado familiar. A análise de *clusters* permitiu identificar três estilos de construção de carreira, com diferentes associações na perspetiva temporal, marcados pelas influências de carreira.

Em termos gerais, estes resultados salientam o importante papel do professor na construção de carreira dos jovens em situação de risco, evidenciado também, a importância da orientação temporal para o futuro destes jovens.

**Palavras-chave:** Jovens em Situação de Risco; Influências na Carreira; Perspetiva Temporal;

## **Abstract**

Projecting certain events in the future, establishing goals and planning life paths is one of the most challenging career development mechanisms that occur during the adolescence and beginning of adulthood. However, for underprivileged youngsters, the career development process may become more difficult and often tainted with the absence of positive social support and difficulty in establishing goals. The present investigation aims to analyse the way young people envision their vocational future and the influence of contextual and individual variables in their career development.

This study involved 97 young people residing in underprivileged neighbourhoods with a history of academic failure. Through data analysis, it is possible to observe significant relationships between the subscales of the time perspective inventory and the subscales of the career influence inventory. Significant differences were found between the subscales (present orientation, future orientation and anxious vision of the future; teacher influences; academic experiences; self efficacy; ethnic and gender experiences; and negative social events) and some sociocontextual variables like gender, age and cohabitation. Cluster analysis allowed the identification of three career construction styles, with different associations in the temporal perspective, marked by career influences.

In general, these results highlight not only the important part played by the teacher in terms of career construction in underprivileged youngsters, but also the main role of temporal orientation in their future.

**Key-Words:** youth at-risk; career influences, temporal perspective

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>3</b>
1.1    Conceitos: Risco, Vulnerabilidade e Resiliência .....	3
1.2    Desenvolvimento da Carreira .....	6
1.3    Teoria da Construção de Carreira .....	7
1.4    Influências na construção de Carreira .....	9
1.5    Perspetiva Temporal .....	11
1.6    Construção do Self no Tempo .....	15
1.7 Objetivo, hipóteses e questões de Investigação .....	18
Hipóteses de Investigação: .....	19
Questão de Investigação: .....	20
<b>Capítulo 2 – Método .....</b>	<b>21</b>
2.1 Participantes .....	21
2.2 Instrumentos .....	21
2.2.1 Questionário de dados pessoais .....	22
2.2.2 Inventário de Influências na Carreira (CII) – Versão Portuguesa Adaptada..	22
2.2.3 Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) .....	24
2.2.4 Entrevista Adaptada da Construção de Carreira .....	25
2.3 Procedimentos .....	25
2.3.1 Recolha dos dados .....	26
2.3.2 Análise de Resultados .....	26

<b>Capítulo 3 – Resultados</b> .....	28
3.1 Análise das relações entre escalas.....	28
3.2 Comparação entre grupos .....	30
3.2.1 Comparação entre géneros .....	30
3.2.2 Comparação entre grupos etários .....	31
3.2.3 Comparação entre grupos atendendo à composição do agregado familiar ....	32
3.3 Análise dos clusters.....	33
3.3.1 Caracterização dos Clusters .....	34
3.3.2 Perfis temporais e influências de carreira .....	37
3.4 Análise de casos.....	38
3.4.1 Análise do Caso MM1998.....	39
3.4.2 Análise do Caso JR1993 .....	40
3.4.3 Análise do Caso CP1990.....	42
<b>Capítulo 4 – Discussão</b> .....	44
<b>Limitações e Pesquisas Futuras</b> .....	50
<b>Nota conclusiva</b> .....	51
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	52
<b>Anexos</b> .....	59
Anexo 1: Consentimento Informado – encarregado de educação .....	60
Anexo 2: Consentimento Informado.....	61
Anexo 3: Informação ao menos .....	62
Anexo 4: Questionário .....	63
Anexo 5: Inventário das Influências de Carreira .....	66
Anexo 6: Inventário de Perspetiva Temporal .....	68
Anexo 7: Guião de Entrevista.....	70
Anexo 8: Categorias emergentes da análise indutiva .....	71

Anexo 9: Categorias da análise dedutiva dos Temas de vida .....	73
Anexo 10: Categorias da análise de dedutivas das Forças de Caráter .....	74
Anexo 11: Análise das respostas ao questionário tendo por base as categorias indutiva .....	75
Anexo 12: Análise das respostas a entrevista .....	76

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Dimensões Temporais.....	12
<b>Tabela 2.</b> Matriz de correlações, alfas, médias e desvio-padrão .....	28
<b>Tabela 3.</b> Comparação dos resultados médios segundo a variável género .....	30
<b>Tabela 4.</b> Comparação dos resultados médios segundo a variável idade .....	31
<b>Tabela 5.</b> Comparação dos resultados médios entre grupos atendendo à composição do agregado familiar.....	32
<b>Tabela 6.</b> Características da distribuição dos Clusters.....	34
<b>Tabela 7.</b> Características dos Clusters .....	35

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa conceptual .....	19
<b>Figura 2.</b> Análise dos Clusters nas subescalas .....	37
<b>Figura 3.</b> Caso MM1998 (cluster 1) .....	40
<b>Figura 4.</b> Caso JR1993 (Cluster 2) .....	41
<b>Figura 5.</b> Caso CP1990 (clusters 3).....	43

## Lista de Siglas e Abreviaturas

CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	IPT	Inventário de Perspetiva Temporal
ECC	Entrevista de Construção de Carreira	CII	Inventário de Influência na Carreira
PT	Perspetiva Temporal		



## **Introdução**

Um dos principais desafios que os jovens enfrentam ao longo do seu desenvolvimento consiste na construção de projetos vocacionais e na preparação para a entrada no mundo do trabalho (Almeida & Melo-Silva, 2011; Janeiro & Marques, 2010). Esta fase é uma janela de oportunidade para os jovens onde podem explorar a construção da identidade, através do autoconceito e da exploração dos recursos existentes no meio (Berzin, 2010). Porém, é também marcada por diversas situações de risco que os jovens enfrentam, não só a nível do desenvolvimento emocional e social, mas também a nível da construção de trajetórias profissionais (Lifshitz, 2017).

A construção de projetos vocacionais exige, por parte do jovem, proatividade e adaptabilidade como características pessoais, sendo este processo de construção influenciado por uma complexa rede de factores que comportam, tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar, do grupo de pares, da formação educacional, do mercado de trabalho, dos contextos sociais, políticos, económicos e culturais (Vilhjálmssdóttir & Tulinius, 2016). Um dos factores que também se encontra associado ao processo de construção da carreira é a perspetiva temporal, que permite organizar e categorizar as experiências pessoais e sociais no tempo, considerando as três dimensões temporais (passado, presente e futuro). Esta perspetiva possibilita explicar a motivação e as diferenças individuais ao longo das três dimensões temporais (Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017).

As trajetórias de carreira são também marcadas pelas experiências anteriores vivenciadas pelos jovens nos diferentes contextos, onde se encontram inseridos. Estas experiências permitem que cada um se adapte ao meio social, resultando num processo interpessoal e interpretativo que possibilita estabelecer estratégias para construção da carreira, proporcionando significado a construção do self (Savickas, 2002). Deste modo, o self é construído a partir da reflexão sobre as experiências vividas nos diferentes contextos.

Para os jovens que se encontram em situação de risco, a construção da carreira é um processo ainda mais complexo, uma vez que este processo é marcado pelo insucesso escolar, a desvalorização de si mesmo e da própria posição social (Hutz, 2005). Assim, as trajetórias de carreira destes jovens são marcadas por poucos recursos e por

experiências negativas durante a escolaridade obrigatória, que muitas vezes prejudicam a formação da identidade e a formulação de objetivos e metas em relação ao futuro (Hutz, 2005). Uma educação incompleta poderá afetar de forma negativa a integração no mercado de trabalho dos jovens, podendo torná-los mais dependentes.

Este estudo tem como objetivo geral, analisar as influências de variáveis contextuais e individuais na construção de carreira em jovens em risco e compreender como estes jovens perspetivam o seu futuro vocacional, aspirações e preocupações no processo de construção da carreira.

A presente dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma: a primeira secção consiste no **“Enquadramento Teórico”**, onde se procuram definir os conceitos e teorias que estão na base da investigação, recorrendo também a estudos realizados nas diferentes temáticas; já a segunda secção **“Método”**, refere-se à descrição dos participantes e dos aspetos metodológicos utilizados (instrumentos, procedimentos e condições de aplicação); na penúltima secção **“Resultados”** pretendeu-se analisar os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados na recolha dos dados; a última secção **“Discussão”**, consiste numa análise reflexiva dos dados à luz das teorias e dos estudos realizados anteriormente, assim como, numa reflexão sobre as limitações encontradas no estudo apontando também para direções futuras.

## **Capítulo 1 - Enquadramento Teórico**

O período entre a adolescência e o início da idade adulta é repleto de mudanças psicossociais acentuadas que permitem aos jovens desenhar a própria trajetória de vida, explorando a identidade e desenvolvendo o pensamento abstrato (Alves, Guimarães, Marques & Cavaco, 2014). Algumas destas transformações são oportunidades que promovem o bem-estar dos jovens proporcionando diferentes recursos favoráveis ao seu desenvolvimento (Lifshitz, 2017), no entanto, podem também desencadear diversos factores de riscos e de vulnerabilidades (Hutz, 2005).

### **1.1 Conceitos: Risco, Vulnerabilidade e Resiliência**

Ao longo dos anos, vários investigadores têm vindo a desenvolver diversas pesquisas associadas aos conceitos de risco, vulnerabilidade e resiliência, com o intuito de identificar aspetos que promovam a proteção do sujeito (Daniel, 2010).

Beck, Blok, Tyfield e Zhang (2013) introduziram o termo “sociedade de risco”, descrevendo a sociedade atual de alto risco, devido às diversas crises sociais, à instabilidade no emprego e à precariedade financeira. Estes autores definiram o risco como um estágio intermédio entre a segurança e a instabilidade, sendo que a percepção do risco determina o pensamento e ação do sujeito. Estas incertezas que se verificam na sociedade potenciam um aumento de medos e preocupações em relação ao futuro, onde o passado perdeu o seu poder de determinar o presente e é o futuro quem constrói o presente (Beck et al., 2013).

Gerard e Booth (2015) consideram que o risco consiste num défice na obtenção da satisfação das necessidades físicas e psicológicas, exercendo influências nas variáveis do contexto social, cultural e no desenvolvimento individual, podendo aumentar a probabilidade de acontecimentos desfavoráveis.

Atendendo às experiências de vida de carácter negativo que estão presentes no dia-a-dia e tendo em conta o grau com que estas podem ocorrer (intensidade, frequência, duração e a forma como são apresentadas e vivenciadas) (Freire & Alexandre, 2015), emergem diversos factores de risco, tais como o baixo nível socioeconómico, a ausência de uma rede de apoio social e afetiva, o baixo nível escolar e a violência. Estes factores de risco quando estão presentes aumentam a probabilidade

do sujeito apresentar problemas físicos, sociais e emocionais (Cattelino, Glowacz, Born, Testa, Bina & Calandri, 2014). Por outro lado, a literatura identifica factores de proteção, i.e., factores que protegem os sujeitos das influências negativas, melhoram ou alteram o comportamento do sujeito (Lifshitz, 2017). Estes factores, têm como função primária interagir com o impacto de factores de risco, proporcionando alternativas para a resolução dos problemas experienciados (Amparo, Galvão, Alves, Brasil, & Koller, 2008).

O conceito de risco continua a ser um conceito ambíguo, devido à sua complexidade, pelo facto de abarcar outros conceitos, como por exemplo, vulnerabilidade, perigo e resiliência (Fonseca, 2004). Todos estes conceitos podem ser definidos de forma ampla ou restrita, tendo em conta as perspetivas e os autores abordados (Daniel, 2010). Considerando a complexidade do tema, surge a necessidade de definir de forma breve alguns destes conceitos.

A vulnerabilidade segundo Kuhnén (2009) é entendida como uma condição externa ao sujeito predispondo-o ao risco, no entanto, este conceito é considerado por alguns autores como uma extensão do risco. A resiliência, por sua vez, é entendida como resultado de uma resposta positiva às ameaças que surgem ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Berzin, 2010), isto é, consiste na capacidade que um sujeito, família e/ou grupo social tem de se reestabelecer e organizar psicologicamente quando são expostos a factores de risco (Deslandes & Junqueira, 2003). É possível identificar três dimensões de resiliência (Pereira, 2012): escolar (consiste na construção de um percurso funcional/ adaptativo, o qual se reflete no sucesso e no interesse pela aprendizagem, bem como, na aquisição de estratégias de ensino-aprendizagem); social (consiste no estabelecimento de laços afetivos, desenvolvimento de aspetos morais e desenvolvimento de competências sociais e interpessoais); emocional (está associada ao sentimento de autoeficácia, autoestima, autorregulação, tendo presente a aquisição de estratégias de resolução de conflitos internos e/ou externos). Em cada uma destas dimensões há factores e mecanismos de proteção, os quais estão relacionados com estruturas que sustentam as atividades, os papéis e as relações interpessoais que cada sujeito estabelece.

O envolvimento em comportamentos de risco tem vindo a aumentar na fase entre a adolescência e o início da idade adulta, nomeadamente, através de

comportamentos desviantes e de violência, consumo de drogas e álcool, os comportamentos sexuais de risco, os problemas com a justiça, a diminuição do rendimento académico e o abandono escolar (Daniel, 2010). Segundo Cattellino e colaboradores (2014), estes comportamentos de risco apesar de se diferenciarem entre si estão fortemente relacionados com os problemas de aceitação de grupos de pares, de sentimento de adultez e de afirmação da própria identidade. Fonseca (2004), evidencia que os jovens em situação de risco, pertencem ao grupo de jovens que ainda não se expôs a uma condição de perigo, porém, apresentam maior probabilidade de vir a desenvolver no futuro, quando comparado com o grupo de pertença.

Alguns estudos relacionados com esta temática têm dado ênfase a diversos factores de risco, nomeadamente no nível socioeconómico, a raça/etnia, o género e as experiências escolares como factores que influenciam o desenvolvimento do jovem (Pharris-Ciurej, Hirschman, & Willhoft, 2012). Num estudo realizado por Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet e Romaniuk (2011), é possível verificar relações negativas entre os comportamentos de risco e a ligação que os alunos têm com a escola, isto é, quanto mais alto a ligação afetiva com a escola menor é o envolvimento com os comportamentos de risco (consumo de substância e álcool, comportamento violentos, etc.). Por outro lado, Poletto e Koller (2008), referem a existência de relações significativas entre os jovens provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico e a construção de projetos futuros, quando estes vivenciam experiências positivas na escola.

A investigação realizada por Sanders, Munford e Liebenberg (2016), aponta para a existência de uma relação significativa na melhoria dos resultados académicos dos jovens em risco, quando os professores têm em consideração a situação do aluno, oferecendo apoio e oportunidades para a obtenção do sucesso académico. Um estudo mais recente, encontrou relações significativas entre os jovens com baixo nível socioeconómico, pouco envolvidos com a escola e os comportamentos de risco, referindo que, quanto mais baixo o nível socioeconómico e o envolvimento com a escola, maior a exposição aos comportamentos de risco que os jovens vivenciam (Tomaszewski, Perales & Xiang, 2017).

Em relação à situação nacional, os dados apresentados no relatório anual das atividades das Comissão Proteção das Crianças e Jovens (Comissão Nacional de

Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2017), referem que 53,11% dos comportamentos de risco que afetam o desenvolvimento e o bem-estar dos jovens se encontram no escalão etário entre os 15 e os 18 anos, sendo que estes comportamentos tendem a ter uma maior intensidade com o aumento da idade, nomeadamente, o abandono escolar, a negligência, a exposição a modelos de comportamento desviante, os maus-tratos físicos e psicológicos e a prática de crimes qualificados. A nível da educação, cerca de 66,6% dos jovens sinalizados nesta faixa etária apresentam insucesso académico ou abandono escolar, tendo especial incidência no género masculino. Por sua vez, cerca de 8,2% dos jovens sinalizados na CPCJ apresentam consumo de álcool e estupefacientes, também com uma maior relevância no género masculino.

## **1.2 Desenvolvimento da Carreira**

O desenvolvimento de carreira consiste num processo paralelo ao desenvolvimento do indivíduo, ou seja, cada etapa do ciclo de vida caracteriza-se pela existência de um conjunto de temas que correspondem a um período específico do desenvolvimento bio-psico-social do sujeito (Usinger & Smith, 2010). No caso da adolescência, este processo inclui aquisição de conhecimentos, crenças, valores e exploração de interesses (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006).

Uma das teorias mais influentes nesta temática, consiste na Teoria de Desenvolvimento de carreira de Super (1980), que considera que, a carreira é concebida como um processo de mudanças evolutivas ao longo da vida, marcada pelo espaço e pelo tempo. Este processo tem por base a aprendizagem e as experiências vivenciadas nos diversos papéis que o sujeito desempenha, sendo também influenciado pelo processo de socialização, permitindo assim, a exploração de oportunidades. Segundo este autor, é na fase de exploração que os jovens tendem a satisfazer a sua curiosidade, proporcionando o desenvolvimento de interesses e a criação do próprio autoconceito.

O desenvolvimento da carreira tem como base a interação pessoa-meio e os diversos fatores envolvidos no planeamento e exploração da carreira, sendo marcado por características pessoais (dimensão temporal e o autoconceito) (Bryant et al., 2006). Os aspetos do meio ambiente mais importantes no desenvolvimento de carreira são, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação, podendo sofrer influências diversas de diferentes contextos, tais como família, instituição e escola

(Freire & Alexandre, 2015). Skorikov (2007), evidencia que a obtenção de uma exploração bem-sucedida no desenvolvimento do jovem, permite uma integração individual e social mais favorável nas diversas tarefas relacionadas com a carreira, tendo um efeito positivo na saúde e no bem-estar.

Neste sentido, alguns estudos realizados nesta área têm vindo a identificar que o estatuto sociocultural e económico da família, são variáveis determinantes na construção e planeamento de carreira dos jovens (Gonçalves & Coimbra, 2007). No estudo realizado por Bryant e colaboradores (2006), é possível verificar a existência de uma relação entre o apoio oferecido pelas famílias de baixo nível socioeconómico aos seus educandos e os processos de desenvolvimento de carreira. Este estudo sugere que os pais com estatutos socioeconómicos baixos, apresentam mais dificuldades em orientar os filhos ao longo do desenvolvimento de carreira dos jovens (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006).

### **1.3 Teoria da Construção de Carreira**

Como extensão da teoria do Desenvolvimento de Carreira surge a Teoria da Construção de Carreira, sendo esta uma das abordagens mais utilizada no processo de aconselhamento vocacional na atualidade (Savickas, 2006). Esta abordagem deriva da corrente construtivista, que consiste na interpretação, construção e reconstrução que o sujeito faz sobre o significado dos acontecimentos de vida, envolvendo momentos de reflexão tendo em conta as dimensões temporais (Pizzorno, Benozzo & Carey, 2015).

A Teoria da Construção de Carreira foi desenvolvida por Savickas (2005), o qual introduz uma nova visão sobre o conceito de carreira, centrando-se nos processos interpretativos e interpessoais, a partir dos quais, o sujeito atribuiu significados às lembranças do passado, às experiências presentes e às aspirações futuras, retratando temas de vida (Savickas, 2002). Através desta abordagem é possível o indivíduo explorar a forma como constrói a sua personalidade vocacional, adaptando-se simultaneamente às várias mudanças que surgem a nível do trabalho (Savickas, 2006).

Numa tentativa de compreender o processo de construção de carreira, Savickas (2005) organiza conceitualmente este modelo em três grandes domínios: I) personalidade vocacional, que consiste na capacidade, nos valores e interesses relacionados com a carreira; II) adaptabilidade da carreira, que se traduz numa construção psicológica, que

compreende a prontidão e recursos do sujeito para lidar com os diversos desafios associados a construção da carreira; III) temas de vida, que dá ênfase ao comportamento vocacional, através da narrativa de histórias de carreira abordadas pelo sujeito, as quais revelam os temas que este utiliza para fazer escolhas significativas, adaptando-se aos vários papéis. Através destes três conceitos é possível analisar a dinâmica da construção da identidade no processo de adaptação ao trabalho (Taber, Hartung, Briddick, Briddick & Rehfuss, 2011).

No âmbito do aconselhamento, Savickas (2006) propõe uma intervenção holística, baseada na teoria da construção de carreira, centrada na forma como o cliente cria o significado da própria vida, com recurso a um conjunto de perguntas simples, projetadas para que o sujeito possa narrar as histórias de vida (Savickas, 2006).

Neste processo de aconselhamento é utilizado como recurso uma entrevista semiestruturada (Entrevista de Construção de Carreira - ECC) (Savickas, 2005), onde o conselheiro questiona os temas de vida dentro de sete tópicos (Savickas, 2002, 2005, 2009; Taber et al., 2011): 1) características dos heróis/ modelos de infância, indicam como o sujeito se percebe e os seus valores, revela elementos de identidade e os objetivos centrais de vida; 2) as revistas, programas de televisão ou *sites* favoritos, permitem identificar ambientes preferenciais adequados ao perfil do sujeito; 3) história do livro ou filme preferido e a personagem, indicam personagens que passam pelo mesmo problema que o cliente e a forma como estas lidam com o problema; 4) os tempos livres, interesses do sujeito; 5) o lema de vida, permite atribuir um título à narrativa; 6) as disciplinas que mais gostava e que menos apreciava, revela tarefas e ambientes de trabalho preferidos; 7) as primeiras recordações – indicam preocupações do sujeito.

Através desta técnica, novas ideias, experiências e informações podem ser construídas de forma a que tenham significado para o sujeito, sendo que, o papel do conselheiro consiste em orientar e construir pequenas narrativas que permitam fornecer informações concretas sobre as experiências vivenciadas pelo cliente, tendo por base o processo de autorreflexão (construção do próprio self no mundo real), identificando e compreendendo os padrões (Reid, Bimrose & Brown, 2016).

Num estudo realizado por Reid, Bimrose e Brown (2016), constataram que as abordagens por narrativa no aconselhamento são essenciais para ajudar os jovens a



construir uma história de carreira que os ajude a tomar uma decisão vocacional. Reh fuss, Corso, Galvin e Wykes (2011) também realizaram um estudo sobre o impacto da entrevista de construção de carreira em sujeitos que indicavam preocupações em relação ao futuro, com idades, compreendidas entre os 20 e 55 anos. Através deste estudo os autores demonstraram o valor da ECC, confirmando a importância desta técnica em sujeitos que apresentam diversas preocupações em relação a construção da carreira.

O estudo realizado por Gerard e Booth (2015), refere que os estudantes que não apresentam interesses e expectativas a nível da construção de carreira são mais propensos a participar em comportamentos de risco, nomeadamente, atividade sexual precoce, consumo de álcool e drogas.

#### **1.4 Influências na construção de Carreira**

Ao longo dos últimos anos, tem vindo a ser considerado que a família, o meio escolar e o grupo de pares possam ter influência nos interesses e expectativas de carreira dos educandos (Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009).

O contexto familiar consiste num sistema de desenvolvimento e de transmissão de referências, sendo marcado por uma série de objetivos e ações diversas que incluem respostas a diferentes desafios (doenças crónicas, desemprego, insegurança no trabalho, separação, abandono, etc.) familiares que vão ocorrendo ao longo do tempo, podendo ser considerados como factores preponderantes na sua capacidade de influenciar o futuro dos jovens (Sobral et al., 2009).

Almeida e Melo-Silva (2011) referem que os pais têm revelado algumas dificuldades acerca dos papéis que desempenham, apresentando uma ausência de modelos adequados aos processos de identificação dos filhos, o que se reflete na construção de carreira dos jovens. Por outro lado, os jovens que sofreram uma perda parental, por luto ou por abandono, apresentam questões que os remetem para uma perda da figura de referência, sendo necessário uma reelaboração da estrutura familiar para que seja possível investir na construção da carreira. Estes mesmos autores referem ainda que, o processo de separação conjugal exerce influências nos processos de identificação dos jovens, devido à entrada e saída de elementos que compõem o

agregado familiar, levando a um aumento de ansiedade em relação à construção do futuro (Sobral et al., 2009).

Gerard e Booth (2005), indicam que o meio escolar é dos contextos multidimensionais que têm uma maior influência na construção da carreira dos jovens. As diversas experiências escolares envolvem um conjunto de processos, que estão relacionadas com as diferentes interações que os alunos estabelecem com o sistema educativo (e.g. professores, funcionários e pares), traduzindo-se no envolvimento dos estudantes com a escola e o processo de aprendizagem (Tomaszewski, Perales & Ning, 2017).

Outros autores evidenciam, as influências dos grupos de pares no processo de construção de carreira, podendo os amigos ser uma fonte de apoio e bem-estar (Cattelino et al., 2014). Porém, as influências dos grupos de pares podem também ser negativas, associada a modelos de desvio, ou fontes de stresse e mal-estar para o jovem.

Bu (2016) realizou um estudo sobre a desigualdade educacional, ou seja, a disparidade na educação parental e no estatuto socioeconómico das famílias. Este estudo refere que quando os recursos parentais são mais limitados em famílias numerosas, existe uma maior diferença entre irmãos, sendo que, um dos filhos irá receber um maior investimento por parte dos pais, revelando maior interesse pelas áreas académicas do que os restantes irmãos. Este autor salienta que, a ordem de nascimento no investimento parental provavelmente influencia os objetivos e conquistas educativas dos filhos de forma direta ou indireta.

Um estudo longitudinal realizado por Tomaszewski e colaboradores (2017), possibilitou analisar a relação significativa existente entre os factores escolares (referidos anteriormente) e as experiências escolares de grupos favorecidos e desfavorecidos. As experiências escolares positivas, relevam um efeito positivo nos resultados obtidos pelos estudantes, aumentando o vínculo afetivo entre os estudantes e o sistema educacional (e.g. os alunos que gostam de aprender têm um envolvimento emocional mais positivo com a escola estabelecendo relações mais favoráveis com os colegas e professores). Por outro lado, os alunos com experiências negativas, durante o seu percurso académico, apresentam maior probabilidade de serem desvinculados da escola (Tomaszewski et al., 2017).

Gerard e Booth (2015), salientam ainda que ao longo da adolescência até ao início da idade adulta existe um declínio motivacional, o qual se reflete na falta de interesse escolar e na diminuição do desempenho académico. As diversas pesquisas desenvolvidas por este investigador, referem que as relações de apoio entre os alunos em risco e os professores têm um efeito positivo sobre os jovens, promovendo um aumento do desempenho escolar e do bem-estar emocional. Estes autores, afirmam que existe uma relação significativa entre os jovens que não têm vínculo com a escola e o aumento do abandono escolar, salientando que a falta de conexão estabelecida com a escola durante o ensino básico pode potenciar comportamentos de risco (Gerard & Booth, 2015).

Ainda neste estudo, estes autores referem que existem diferenças significativas entre os géneros. Gerard e Booth (2015), indicam no seu estudo que os rapazes apresentam uma maior prevalência a nível dos problemas de conduta, enquanto que, os distúrbios são mais prevalentes nas raparigas. No que concerne ao apoio dado pelo ambiente social (família, grupo de pares e escola) são as raparigas que percecionam o apoio como insuficiente, tendendo a manifestar comportamentos de risco.

### **1.5 Perspetiva Temporal**

A noção de tempo tem vindo a ser estudada por diferentes investigadores das diversas áreas devido à crescente necessidade de compreender os processos cognitivos, a motivação e o comportamento do sujeito nas diferentes dimensões temporais. No que concerne à psicologia, o estudo da conceção temporal emerge com Lewin (1965, citado por Crespo, José, Kielpikowski & Pryor, 2013), dando especial atenção ao tempo enquanto dimensão psicológica como construção de um processo cognitivo. Através deste processo é possível descrever a forma como o indivíduo enfrenta a passagem do tempo, através das experiências num dado momento (presente), podendo coincidir com as experiências do passado e a projeção para o futuro (Crespo, Jose, Kielpikowski & Pryor, 2013).

Os vários trabalhos desenvolvidos nesta temática têm evoluído em dois eixos distintos, um mais centrado na motivação associada ao pensamento em relação à orientação temporal para o futuro e o outro mais focado na exploração das diferenças individuais ao longo da dimensão temporal (Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017).

Neste sentido, Nuttin e Lens (2014) nos seus estudos identificam três aspetos temporais associados à dimensão de futuro: extensão (distância temporal entre o passado e o futuro); densidade (distribuição do pensamento pelas dimensões temporais); nível de realismo (percepção da realidade). Marko e Savickas (1998), propoem um conceito que remete para a forma como os indivíduos veem o tempo e se orientam, reforçando um equilíbrio balanceado entre o passado (recordações), o presente (vivências experienciadas) e o futuro (antecipação). Este modelo tem especial importância no contexto da psicologia vocacional, nomeadamente, no que diz respeito à aplicação e intervenção na carreira. Por outro lado, Zimbardo e Boyd (2015), apresentam o PT como um processo subjetivo e por vezes não consciente, onde é codificado, armazenado e recuperado informação relativa a um conjunto de objetivos e experiências pessoais e sociais distribuídas pelas categorias temporais. Estas categorias proporcionam uma ordem, coerência e significado aos acontecimentos do presente, do passado e do futuro.

Atendendo ao conjunto de conceitos apresentado em relação à Perspetiva Temporal pelos diversos autores, Fortunato e Furey (2009; 2011) descrevem as três dimensões temporais (Tabela 1).

**Tabela 1.** Dimensões Temporais

<b>Passado</b>	É um pensamento orientado para o passado, que consiste na capacidade que o sujeito possui de aceder a experiências passadas, armazenadas na memória episódica e semântica. Este acesso só é possível através de uma reflexão, reconstrução e recodificação da informação armazenada. Assim, o passado consiste num pensamento abstrato consciente e reflexivo das experiências e do conhecimento, orientando o sujeito para a redução de risco.
<b>Presente</b>	Consiste num pensamento consciente orientado para o momento presente, onde são realizados operações mentais concretas, as quais são influenciadas por variáveis ambientais e pessoais. Esta perspetiva ocorre quando o sujeito equilibra os dois tempos (passado e futuro), organizando a informação recolhida, elaborando planos de ação, estratégias, metas, objetivos e controlando o meio ambiente, com o intuito de alcançar os objetivos

---

pretendidos.

---

**Futuro** É um pensamento orientado para o futuro, que abrange a capacidade que o indivíduo tem de pensar, sentir e idealizar o seu próprio futuro nos diversos cenários possíveis, prevendo e adaptando-se ao meio ambiente. Deste modo, o sujeito que está predisposto a perceber objetivos para o futuro, apresenta representações mais abstratas do pensamento.

---

*Adaptação de Fortunato & Furey, 2009, 2011*

Pensar no futuro consiste numa das características mais importantes no desenvolvimento dos jovens, o facto de se questionarem sobre o que poderá acontecer no futuro, permite estabelecer metas e desejos a longo e a curto prazo. Ao longo deste processo de exploração, os jovens desenvolvem simultaneamente o senso de quem são, a sua identidade e o sentido de pertença na sociedade (Malmberg, Ehrman, & Lithén, 2005). Atendendo às características da fase de desenvolvimento e da Perspetiva Temporal é possível compreender a forma como os jovens se comportam nas dimensões temporais, podendo este comportamento ter um carácter funcional (autoestima, sucesso profissional e académico) ou disfuncional (comportamentos de risco) (Ortunõ, Paixão, & Janeiro, 2013).

Malmberg e colaboradores (2005) desenvolveram um estudo onde verificam que os jovens tendem a realizar um planeamento do futuro, com base no suporte mais próximo, isto é, a família, seguindo-se os pares e por último a escola. Assim, a investigação desenvolvida por estes investigadores, permitiu encontrar relações positivas entre o suporte percebido e as expectativas futuras, no processo de escolha e tomada de decisão sobre o futuro (Malmber et al., 2005). Por sua vez, Crespo e colaboradores (2013), também verificam no seu estudo a existência de relações significativas entre a família e a escola, onde estas variáveis exerceram uma influência direta ou indireta na orientação para o futuro dos jovens. Um outro estudo desenvolvido em jovens pertencentes a grupos de risco, realizado por Galo-Louro (2014) indica uma relação positiva e significativa entre o apoio transmitido pelos pais e pelos professores, desempenho escolar e os projetos profissionais em relação à orientação temporal para o futuro.

Em relação ao contexto escolar, a maior parte das pesquisas realizadas centram-se na orientação para o futuro, especificamente, no impacto que a dimensão do futuro e as diferentes variáveis têm nos resultados acadêmicos dos alunos (Janeiro, Duarte, Araújo & Gomes, 2017). A investigação realizada por Adelabu (2008), indica uma relação entre os alunos mais orientados para o futuro e o sucesso escolar e entre os alunos que estão menos orientados para o futuro e o insucesso académico. Neste sentido, o estudo realizado por Ortuño e colaboradores (2013), revela uma relação positiva entre os alunos com uma orientação temporal para o futuro e o rendimento académico, no entanto os jovens com uma orientação temporal para o presente apresentam piores resultados académicos. Neste seguimento emerge um estudo mais recente realizado por Janeiro e Veiga (2014), também confirmam a existência de relações significativas entre a orientação temporal para o futuro e o envolvimento dos educandos no contexto académico, o que vem a reforçar os estudos desenvolvidos anteriormente. Estes mesmos autores sugerem também que os estudantes com uma visão mais ansiosa ou negativa do futuro têm um menor envolvimento com a escola, acrescentado que, os alunos com mais objetivos para o futuro académico e/ou profissional percecionam a escola como veículo para a obtenção dos seus objetivos (Janeiro & Veiga, 2014).

É de referir que a maioria das pesquisas nesta temática tentou relacionar a orientação temporal para o futuro/ presente com outros construtos psicológicos, dando pouca atenção a orientação temporal para o passado. No entanto, Zimbardo e colaboradores (2015), realizaram diversos estudos que consideram as três categorias temporais, obtendo os seguintes resultados: os sujeitos que apresentam uma influência mais dominante do passado, apresentam pensamentos mais nostálgicos (positivos e/ou negativos), podendo afetar de forma significativa a interpretação e o comportamento em determinadas situações do presente ou do futuro. Por outro lado, os indivíduos que se encontram mais centrados no futuro, antecipam eventos futuros, através da criação de metas, objetivos e planos de ação (Zimbardo & Boyd, 2015) e por outro lado, nos jovens que apresentam uma orientação marcada pelo presente, tendem a disfrutar do momento, manifestando relações significativas entre o presente e os comportamentos de risco (consumo de álcool e drogas).

Ainda em relação ao comportamento de risco dos jovens, uma investigação realizada por Robbins e Bryan (2004) aponta para relações negativas entre a orientação

para o futuro, o consumo de substâncias e comportamentos violentos, constatando que os jovens com uma orientação para o futuro mais positivo se encontram mais conscientes dos riscos associados ao abuso de substâncias. Neste sentido, Stoddard, Zimmerman e Bauermeister, (2011), verificaram também que os jovens que se encontram mais orientados para o futuro, apresentam uma diminuição do comportamento violento ao longo do tempo, salientando que, a orientação para o futuro pode atuar como um factor protetor para os jovens em situação de risco.

A nível da construção da identidade e do desenvolvimento dos jovens Seginer (2008), verificou que existiam relações positivas entre a orientação futura e a construção da identidade ao longo do desenvolvimento dos jovens. Onde, uma investigação mais recente, realizado por Santilli e colaboradores (2017), reforçar a existência de relações significativas entre a construção de identidade e a orientação temporal para o futuro.

## **1.6 Construção do Self no Tempo**

Da adolescência até a idade adulta mais do que qualquer outra etapa no ciclo de desenvolvimento do sujeito, esta compreende a construção do self como componente importante na construção de uma identidade, sendo presenteada com os marcadores de tempo. Uma das tarefas mais importante nesta etapa consiste na descoberta e construção do autoconceito, sendo uma das ferramentas principais para a transição bem-sucedida do jovem para a idade adulta.

O autoconceito consiste nas crenças relativas ao estado atual do self, no entanto inclui as ideias e as expetativas em relação ao futuro, sendo importante que para um bom funcionamento do autoconceito, o passado ajude a entender o presente, preservando os sentimentos positivos de self, fazendo uma previsão sobre o futuro (Lee & Oyserman, 2012). Para Markus e Nurius (1986), o autoconceito representa-se como uma reflexão da extensão do potencial de crescimento e de mudança, bem como, dos valores que se encontram ligados à construção do self, ao longo do desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, os autores propõem a teoria dos *Possible Selves* com o intuito de auxiliar na construção do autoconceito.

A teoria dos *Possible Selves* tem por base as experiências passadas que influenciam a construção do self no momento presente, tendo como função principal

orientar e motivar o sujeito para o futuro, permitindo que idealize e evite algumas situações (Markus & Nurius, 1986). Por outras palavras, os eus possíveis (*possible selves*), são valências das crenças e expetativas que um sujeito tem sobre si em relação ao futuro, isto é, representam as ideias/crenças que o sujeito possui sobre o que ele pode se tornar, o que gostaria de se tornar e o que tem medo de se vir a tornar (Rathbone, Salgado, Akan, Havelka & Berntsen, 2016).

Rathbone e colaboradores (2016), referem que estes possíveis *selves* não são representações de traços da personalidade do sujeito, porém, são elementos que correspondem a uma expressão do autoconceito que a pessoa tem sobre si nas diversas situações e papéis que desempenha ao longo do ciclo da vida. Deste modo, os possíveis *selves* derivam das representações cognitivas do self do passado, do self futuro e estabelece uma ligação forte com o self do presente, envolvendo processos cognitivos no estabelecimento de objetivos, metas, expetativas, interesses, ameaças e medos, proporcionando uma forma, significado, organização e a orientação para o futuro, estabelecendo a ligação entre o autoconceito e a motivação (Oyserman & Markus, 1990).

Os possíveis *selves* podem abranger diversas dimensões da construção do autoconceito, através da formação de imagens positivas e negativas de si, bem como, de expressões provenientes da interação que cada sujeito estabelece com o meio, dando a possibilidade de criar vários *selves* possíveis (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Para o presente estudo, apenas serão abordadas quatro variáveis dos possíveis *selves*, tendo em conta as categorias temporais: orientação para o passado “Self Passado”, orientação para o presente “Self Real”, a orientação para o futuro “Self Ideal e o Self Temido”.

A orientação para o passado é representada pelo Self do Passado, o qual abarca experiências e recordações das vivências do sujeito até ao momento presente, compreendendo aspetos críticos do desenvolvimento e da construção do autoconceito, permitindo orientar o sujeito na construção de si no futuro (Oyserman, et al., 2004). Em relação à orientação para o presente, esta é marcada pelo Self Real, que permite o individuo realizar uma avaliação do contexto no momento atual e interpretar a conceção que tem sobre si no momento presente, projetando no futuro (Oyserman & Markus, 1990). Por outro lado, a orientação para o futuro é representada por expressões e



sentimentos de esperança, idealização, tristeza ou medo, os quais consistem num resultado direto da comparação social anterior, emergindo duas dimensões do self do futuro (Markus & Nuriis, 1986):

- Self Ideal: apresenta-se como uma componente psicológica parcialmente consciente e inconsciente do self, projetando uma visão sobre o que ele deseja ser, oferecendo esperança, otimismo, orientação e motivação sobre um futuro mais positivo, não tendo uma influência direta no comportamento. Este self encontra-se mais ligado ao desejo e às emoções que o sujeito apresenta, podendo ou não se traduzir em motivação para a mudança devido ao seu carácter de imprecisão, podendo por vezes conter ou não estratégias, metas e objetivos;
- Self Temido: consiste na projeção dos medos e dos receios que o sujeito apresenta em relação ao seu futuro nos diversos papéis. Estes medos têm por base vivências passadas. Esta dimensão do self, permite equilibrar as expectativas do indivíduo, ajudando a definir as prioridades, reconhecendo os passos necessários e barreiras para o alcance dos objetivos pretendidos.

Markus e Nuriis (1986) constataram que os possíveis *selves* são importantes, pelo facto de permitirem incentivar o comportamento dos jovens em relação ao futuro (reforçando o comportamento ou evitando o comportamento), proporcionando um contexto avaliativo e interpretativo na consideração do presente. É importante ressaltar que cada pessoa não tem apenas um único self, mas sim um conjunto de vários self, como tal, o sujeito pode gerar muitas versões alternativas do self, podendo ou não ser da mesma dimensão temporal (Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007).

O estudo desenvolvido por Pierce, Schmidt e Stoddard (2015), evidencia uma relação entre a exposição do jovem ao comportamento de risco, entre as influências do grupo de pares e ainda entre a construção do self, os dados sugerem que a exposição aos comportamentos de risco está associada ao autorrelato dos grupos de pares, sendo evidenciado pelo self temido.

Nesta linha, um outro estudo evidencia a relação entre os possíveis *selves* com o consumo de álcool e substâncias e comportamentos sexuais de risco, onde se pode verificar que alunos do 3º ciclo do ensino básico com menor construção de si são mais

propensos a relatar comportamentos de consumo de álcool e substâncias como forma de aumentar a sua popularidade (Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007).

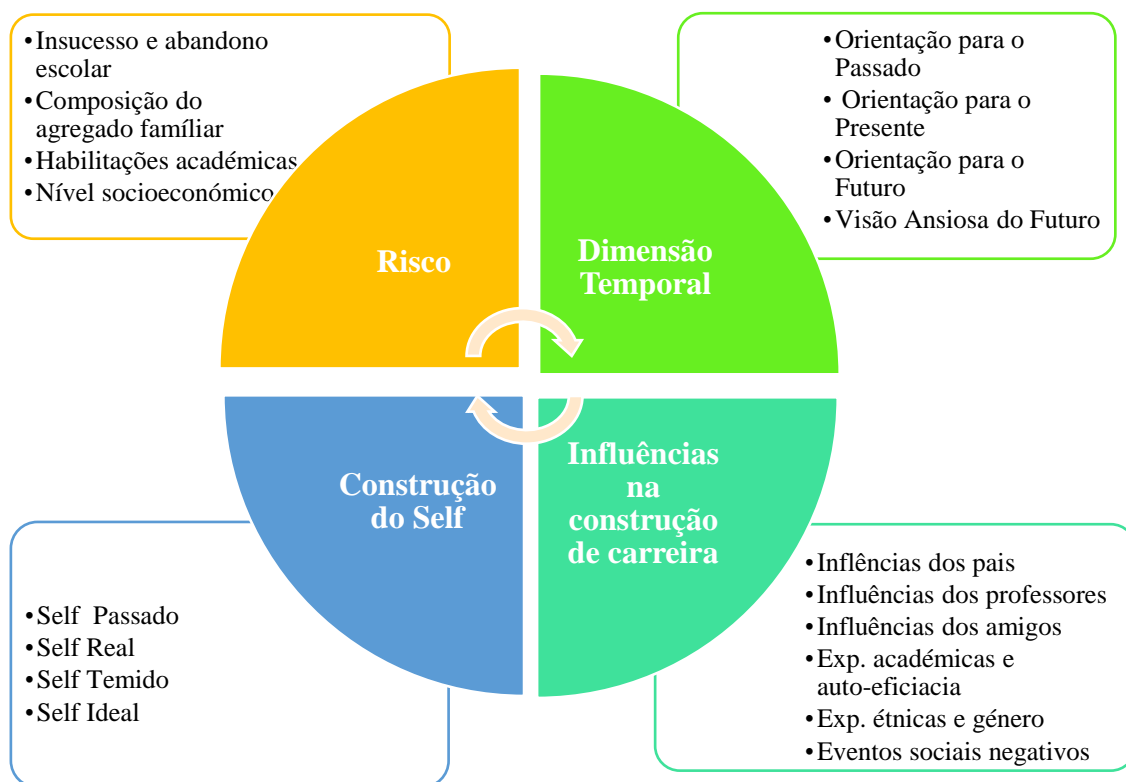
Em relação à construção do self centrado na escola, Oyserman e colaboradores (2004), desenvolveram uma investigação onde verificaram a existência de uma relação significativa entre os possíveis *selves* focados na escola e as expectativas positivas na obtenção do sucesso escolar, incluindo metas imediatas e específicas (transição de ano letivo) e pontos de vista mais gerais a longo prazo (obtenção de um grau académico).

Alguns estudos também salientam a importância que a dimensão de futuro tem na construção do self. A investigação desenvolvida por Lee e Oyserman (2012), verifica a existência de relações positivas na melhoria do bem-estar e do otimismo nos jovens que apresentam *selves* positivos de futuro. Estes investigadores, acrescentam que os possíveis *selves* podem melhorar a capacidade de autocontrolo e autorregulação, pelo facto de ajudarem os sujeitos a se focarem na construção de objetivos e metas, diminuindo as diversas influências do meio. Segundo os dados apresentado por Taber (2015), existe uma relação significativa entre a perspetiva temporal de futuro e os possíveis *selves*, dado que estes dois conceitos influenciam a tomada de decisão e o planeamento, possibilitando um aumento na consciência de futuro e motivando o sujeito para um papel ativo no envolvimento na construção de sua própria carreira. Estudos mais recentes, que abordam esta temática, sugerem que os possíveis *selves* podem afetar significativamente o comportamento de cada sujeito através dos processos de autorregulação que por sua vez influenciam a motivação e o comportamento (Rathbone, et al., 2016).

### **1.7 Objetivo, hipóteses e questões de Investigação**

Tendo em consideração a revisão de literatura realizada, o presente estudo tem por objetivo analisar as relações entre a perceção de influências contextuais e individuais e a perspetiva temporal em jovens em situação de risco e compreender como estes jovens perspetivam o seu futuro vocacional, aspirações e preocupações no processo de construção da carreira. Com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos, foi criado um mapa conceptual onde são apresentadas as variáveis utilizadas no estudo (Figura 1).

**Figura 1.** Mapa conceptual



Foram formuladas as seguintes hipóteses e questões de investigação:

### Hipóteses de Investigação:

**H1:** espera-se uma relação positiva entre a orientação temporal do futuro e as influências positivas de carreira (influências dos pais, influências dos professores e experiências académicas e de auto-eficácia);

**H2:** prevê-se uma relação positiva entre a orientação temporal para o presente e a experiência de eventos sociais negativos;

**H3:** espera-se que existam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões da orientação temporal e de influências de carreira;

**H4:** prevê-se que existam diferenças significativas a nível da idade nas diferentes subescalas;

**H5:** espera-se que os jovens pertencentes aos agregados familiares numerosos registem resultados mais baixos nas subescalas de influência dos pais;

**H6:** prevê-se que os jovens pertencentes aos agregados familiares numerosos apresentem resultados mais baixos na orientação para o futuro e mais altos para a orientação temporal do presente;

**H7:** espera-se que os jovens com perfis tipo adaptativo tenham níveis mais elevados de autoeficácia académica e menores eventos sociais negativos.

**Questão de Investigação:**

- I.** Em que medida os jovens em situação de risco tem percepções negativas das suas experiências do passado e do presente?
- II.** Será que os jovens em situação de risco apresentam perfis temporais semelhantes?

## Capítulo 2 – Método

### 2.1 Participantes

O estudo envolveu um total de 97 participantes residentes em Bairros sociais da Região Autónoma da Madeira com um historial de insucesso académico. Os participantes pertencem ao concelho do Funchal (86.6%), de Câmara de Lobos (9.3%) e de Santa Cruz (4.1%). Do total da amostra 54.6% dos participantes são do género feminino e 45.4% são do género masculino, com idades compreendidas entre 15 e os 26 anos ( $M=19.66$  e  $D.P. =2.67$ ).

Os participantes selecionados encontram-se em diferentes situações profissionais, 61 dos participantes são estudantes (62.9%), 3 participantes são estudantes-trabalhadores (3.1%), os restantes inquiridos são não estudantes onde 21 dos participantes encontram-se desempregados (21.6%) e 12 dos inquiridos são trabalhadores (12.4%). Em relação às habilitações académicas, 30 participantes têm frequência do ensino secundário (entre 10º e o 12º ano), 29 dos jovens possuem a frequência de um curso do ensino profissional (entre o 10º e 12ºano), 27 dos participantes possuem habilitações ao nível do 3º ciclo (entre o 7º ao 9º ano), 8 dos jovens apresentam habilitações académicas correspondentes aos cursos de educação e formação (CEF), 2 dos jovens têm apenas habilitações académicas correspondentes ao 2º ciclo (entre o 5º e 6º ano) e 1 participante possui apenas o 4ºano de escolaridade (1º Ciclo).

Do total da amostra, 91.8% dos participantes referem que pertencem a um nível socioeconómico abaixo da média, sendo que os restantes 8.2% dos jovens indicam um nível socioeconómico médio. A nível da composição do agregado familiar, esta varia entre 1 elemento e 9 elementos ( $M = 5.06$  e  $D.P. = 1,93$ ). Em relação ao insucesso académico, 96% dos participantes afirmam que reprovaram pelo menos 1 ano e 4% nunca reprovou ao longo do percurso académico.

### 2.2 Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados quatro instrumentos que serão descritos em seguida: (I) Questionário dados pessoais; (II) Inventário de Influências na Carreira–

versão portuguesa adaptada (Galo-Louro, 2014); (III) Inventário de Perspetiva Temporal (Janeiro, 2012); (IV) Entrevista Adaptada da Entrevista de Construção de Carreira (Savickas, 2005).

### **2.2.1 Questionário de dados pessoais**

Este questionário é composto por duas partes. A primeira parte do questionário tem como objetivo recolher informação descritiva dos participantes, contendo as seguintes questões tais como, a idade, género, habilitações académicas, composição do agregado familiar, entre outras (anexo 4). Ainda nesta sequência, os participantes são questionados em relação ao seu percurso académico, nomeadamente, a caracterização enquanto aluno, reprovação em anos escolares, atividades que praticam e planos profissionais em relação ao futuro. Através destes dados será possível compreender a situação atual do participante, assim como determinar se estamos perante um jovem em situação de risco, tendo em conta os factores que contemplam esta dimensão.

A segunda parte deste questionário é composto por quatro questões abertas direcionadas para dimensões temporais que estão presentes na construção dos *selves*, tais como, o self do passado, por exemplo “*Pense nas suas caraterísticas pessoais e tente descrever-se em diferentes momentos da vida (...) No passado eu era*”, o self real, por exemplo “*Pense nas suas caraterísticas pessoais e tente descrever-se em diferentes momentos da vida (...) Atualmente eu sou*”, o self ideal, como exemplo “*Como gostaria de ser daqui a 10 anos?*” e o self temido, por exemplo “*Quais são os seus receios/medos em relação ao futuro?*”.

### **2.2.2 Inventário de Influências na Carreira (CII) – Versão Portuguesa Adaptada**

O *Career Influence Inventory* (CII) (anexo 5) construído por Fisher e Stafford (1999), explora a perceção que os jovens têm sobre as influências das variáveis pessoais e sociais que marcam o seu desenvolvimento e planeamento de carreira. A construção deste inventário assenta num estudo qualitativo realizado por Fisher e Griggs (1995, citado por Fisher & Stafford, 1999), onde foram identificados 6 factores (Influência dos Pais, Influência dos Professores, Influência dos Amigos, Expectativas Étnicas e de

Género, Experiências Académicas e Autoeficácias e Eventos Sociais Negativos) que potencialmente influenciam o planeamento de carreira dos jovens. Estes factores por sua vez, correspondem às 6 subescalas do CII, sendo que o conjunto original da escala inclui 53 itens quantitativos e outros 11 de natureza qualitativa. As respostas são dadas aos itens quantitativos numa escala do tipo *Likert* de quatro pontos (1- Discordo totalmente e 4- Concordo totalmente). Posteriormente, a escala foi reduzida para 35 itens distribuídos pelas 6 subescalas (Fisher & Stafford, 1999).

Este inventário foi adaptado para a população portuguesa por Galo-Louro (2014), num estudo com estudantes portugueses do ensino básico e secundário. O CII na versão final adaptada para a população portuguesa é composto por 33 itens distribuídos por 6 subescalas: Influência dos Pais (7 itens), por exemplo “*Os meus Pais/ Encarregados de educação interessam-se pelos meus projetos profissionais*”; Influência dos Professores (8 itens), por exemplo “*Os meus Professores/ Monitores têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos*”; Influência dos Amigos (4 itens), por exemplo “*Os meus amigos para mim são exemplos a seguir*”; Experiências Académicas e Autoeficácia (4 itens), por exemplo “*A escola é difícil para mim*”; Expectativas Étnicas e de Género (3 itens), por exemplo “*Os meus Pais/ Encarregados de educação incentivam-me a ter um bom desempenho na escola por eu ser rapaz/rapariga*” e Eventos Sociais Negativos (7 itens), por exemplo “*Alguns dos meus amigos consomem álcool e drogas*”.

Em relação à inversão dos itens, apenas foram invertido os itens 18 “*A escola é difícil para mim*” e o 26 “*Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais*”, a autora optou por não inverter os itens da subescala Eventos Sociais Negativos. Para responder aos itens foi utilizado o formato de resposta ao item da escala de tipo *Likert* de 4 pontos (1- Discordo Totalmente e 4 - Concordo Totalmente).

Na análise das características psicométricas deste inventário, os índices de precisão para as 6 subescalas situam-se entre os .74 (Influência dos Amigos) e os .91 (Influência dos Pais), indicando uma boa consistência interna das várias subescalas (Galo-Louro, 2014).

### 2.2.3 Inventário de Perspetiva Temporal (IPT)

O Inventário da Perspetiva Temporal (IPT) (anexo 6) foi desenvolvido por Janeiro (2012) para estudantes do ensino básico e secundário no âmbito de um estudo português, que tinha como intuito avaliar as diversas dimensões da perspetiva temporal, tendo por base referenciais teóricos.

O IPT avalia as três dimensões de tempo (presente, passado e futuro), sendo composto por 32 itens distribuídos por quatro subescalas: Orientação Temporal para o Passado (4 itens), por exemplo “*Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes*”; Orientação Temporal para o Presente (8 itens), por exemplo “*Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente*”; Orientação Temporal para o Futuro (16 itens), por exemplo “*Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro*”; Visão Ansiosa ou Negativo do Futuro (4 itens), por exemplo “*Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando*”. É de referir que os itens 12 “*Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro*”, 20 “*Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar*”, 22 “*Não gosto de me imaginar num futuro distante*” e 24 “*Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro*”, são codificados inversamente.

O preenchimento deste inventário é realizado através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, sendo que o 1 corresponde à pontuação mais baixa “não corresponde nada à forma como se descreve” e o 7 corresponde à pontuação mais alta “corresponde a uma descrição muito próxima de si próprio”, através desta escala os participantes indicam o grau de concordância com as frases apresentadas.

Em relação à análise das características psicométricas deste inventário, os índices de precisão da escala de orientação para o presente são de .76, da orientação para o futuro são de .86 e para a escala de visão ansiosa ou negativa do futuro .70 indicando uma boa consistência dos itens. Por outro lado, a subescala de orientação para o passado revelou índices de precisão baixos .51 (Janeiro, 2012).



### **2.2.4 Entrevista Adaptada da Construção de Carreira**

A Entrevista de Construção de Carreira (ECC), é um instrumento que compreende histórias narradas pelo cliente, tendo por base algumas questões. Estas questões são uma porta de entrada para entender diferentes aspetos da história de vida do sujeito, como por exemplo, o autoconceito, ajudando o mesmo, a formular os seus temas de vida e a interpretar as perspetivas futuras da carreira (Vilhjálmssdóttir & Tulinius, 2016).

Para o efeito do presente estudo, foi utilizado uma versão adaptada da ECC desenvolvido por Savickas (2005), que tem como intuito auxiliar na recolha de alguns dados qualitativos acerca dos temas de vida e da perceção de si.

A presente entrevista é composta por um guião semi-estruturado (anexo 7), dividido em três blocos: A) “Contextualização da Entrevista”, é dado a conhecer ao participante os objetivos do estudo da entrevista, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos e do processo de recolha de informação; B) “Temas de vida”, consiste em questões de tipo aberta acerca de três temas (características dos heróis de infância; historia de livro/filme preferido; lema de vida) e “Perceção de si”, consiste na exploração de projetos para o futuro; C) “ Finalização da entrevista e agradecimento”, corresponde ao momento final da entrevista que dá a possibilidade do participante acrescentar ou partilhar mais alguma informação que considere relevante.

### **2.3 Procedimentos**

Após a escolha da temática a investigar e da população-alvo, bem como dos instrumentos a ser utilizados para a recolha dos dados, procedeu-se ao preenchimento e entrega do Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação (RAPI), sendo posteriormente submetido à Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, tendo a sua aprovação em fevereiro de 2017.

O design da presente investigação é composto por duas metodologias de análise. A primeira etapa da investigação é de carácter quantitativa, consiste na análise dos dados sociodemográficos, o Inventário de Influências de Carreira e do Inventário da Perspetiva Temporal. Na segunda parte da investigação é utilizada uma metodologia de

análise mais qualitativa, que permite analisar às questões abertas do questionário em relação às dimensões do self e dos temas de vida da entrevista adaptada da construção de carreira.

### **2.3.1 Recolha dos dados**

Após aprovação do RAPI, ao longo do mês de março de 2017 procedeu-se ao contacto com algumas instituições que regulam os centros comunitários e os ATLs, com intuito de obter autorização para a recolha dos dados.

A recolha dos dados decorreu no mês de abril de 2017, utilizando uma metodologia de amostragem bola de neve, onde, a aplicação dos questionários na sua maioria foi realizada de forma individual ou em pequenos grupos (2 ou 3 participantes). Foi estabelecido um contacto inicial com os participantes e com os encarregados de educação dos menores com o intuito de apresentar o estudo e uma breve explicação do carácter da investigação, com recurso aos consentimentos informados (anexo 1, 2 e 3).

A aplicação dos questionários teve uma duração média de 25 minutos e a entrevista teve uma duração próxima de 20 minutos. Antes do preenchimento dos questionários, foi explicado que as respostas tinham um carácter confidencial e voluntário, podendo o participante desistir a qualquer momento. Salientou-se a importância de responder com sinceridade, não existindo respostas certas ou erradas. Depois de se compreender se existiam ou não dúvidas, era dada a oportunidade de responderem ao questionário. Os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: 1º Etapa - Questionário (Dados Sociodemográficos; Questões sobre a Construção do Self; Inventário de Influências na Carreira; Inventário de Perspetiva Temporal); 2º Etapa - Entrevista Adaptada da Construção de Carreira, sendo que esta apenas foi aplicada a quatro participantes que se voluntariaram.

### **2.3.2 Análise de Resultados**

Tendo em consideração o design da investigação e os instrumentos utilizados na recolha de dados, recorreu-se a uma metodologia de investigação mista, com recurso à análise quantitativa e qualitativa (Morais & Pestana Neves, 2007).

Numa primeira fase procedeu-se ao estudo quantitativo das respostas dos participantes no Inventário de Influência na Carreira e no Inventário da Perspetiva Temporal. Através desta análise pretende-se quantificar e comparar os dados recolhidos com recurso as técnicas estatísticas para o tratamento dos dados, para tal, recorreu-se ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) – versão 22.

Na segunda fase, utilizou-se a análise qualitativa com o objetivo de auxiliar na interpretação e compreensão dos dados recolhidos da amostra em relação a construção do self e dos temas de vida. Para a análise dos dados qualitativos foi utilizado o programa *NVivo* – versão 11.

O primeiro momento desta fase compreende uma leitura detalhada das respostas dos quatro participantes ao questionário e à entrevista. Após esta leitura iniciou-se o processo de codificação, utilizando a metodologia de análise de conteúdo do tipo categorial intermédia (análise indutiva e análise dedutiva) (Amado, 2014).

Para a codificação e análise das respostas ao questionário, recorreu-se à análise indutiva (categorias que emergem a partir os dados) (anexo 8) e para análise da entrevista utilizou-se uma análise dedutiva, partindo do referencial teórico das categorias utilizadas por Santos (2015). Estas categorias definidas à *priori* assentam no modelo RIASEC (utilizando apenas duas letras para as características dos heróis de infância) e nas virtudes e forças de carácter (Anexo 9).

De modo, a obter o consenso na codificação dos três casos (um dos casos foi excluído), foi pedido a colaboração de juizes, externos à investigação, sendo entregues a estes as unidades de registo a codificar em relação às dimensões das características dos múltiplos *selves*, do insucesso, da identificação e justificação de ídolos de infância, lemas de infância e historia/filme favorito e dos projetos para o futuro.

## Capítulo 3 – Resultados

Neste capítulo foram apresentados os principais resultados obtidos na presente investigação, bem como as análises efetuadas para a discussão dos resultados, encontrando-se organizado em quatro partes: a 1ª parte apresenta a análise da relação entre os dois instrumentos utilizados, o Inventário de Influências na Carreira (Galo-Louro, 2014) e o Inventário de Perspetiva Temporal (Janeiro, 2012); a 2ª parte apresenta os resultados da comparação entre grupos de participantes; a 3ª parte apresenta e análise dos *clusters* da amostra; a última parte deste capítulo apresenta uma descrição detalhada de três casos que ilustram três percursos de jovens em contextos de risco.

### 3.1 Análise das relações entre escalas

A tabela 2 apresenta as correlações obtidas entre as subescalas do Inventário de Influências de Carreira e as subescalas do Inventário de Perspetiva Temporal. Apresentando também, o valor dos alfas, a média e o desvio-padrão obtidos para cada subescala.

**Tabela 2.** Matriz de correlações, alfas, médias e desvio-padrão

	1 IPT Futu ro	2 IPT Prese nte	3 IPT Passa do	4 IPT Visão Ansio sa do Futur o	5 CII Influênc ias dos País	6 CII Influênc ias dos Professo res	7 CII Influênc ias dos Amigos	8 CII Experiên cias Académic as e Auto- eficácia	9 CII Expetati vas Étnicas e de Género	10 CII Eventos Sociais Negati vos
1	1.00									
2	-.22*	1.00								
3	.04	.34**	1.00							
4	-.28**	.58**	.25*	1.00						
5	.12	.03	.00	-.08	1.00					
6	.34**	.05	.01	.03	.28**	1.00				
7	.06	.12	.13	.01	.17	.12	1.00			
8	.30**	.04	.21*	-.13	.23*	.30**	-.01	1.00		
9	.18	.17	.22*	.14	.28**	.35**	.16	.20	1.00	
10	-.12	.37**	.20*	.43**	-.11	.06	.04	-.21*	.08	1.00
Alfa	.72	.83	.61	.73	.77	.90	.49	.48	.75	.79
Médi a	73.51	36.12	18.71	12.76	21.82	23.49	10.59	12.06	7.55	18.40

<b>Desvi</b>										
<b>o-</b>	11.86	10.28	5.11	5.67	3.70	5.66	2.34	2.07	2.54	4.97
<b>Padr</b>										
<b>ão</b>										

\*\*Correlações significativas a  $p < 0.01$ ; \*Correlações significativas a  $p < 0.05$ ; A negrito correlações superiores a .30

A partir da análise da tabela 2, verifica-se que os valores dos coeficientes alfa do inventário de influências de carreira variam entre ( $\alpha=.48$ ) para a subescala Experiências Acadêmicas e Autoeficácia e ( $\alpha=.90$ ) para a subescala de Influência dos Professores. Verifica-se ainda que para maioria das subescalas o coeficiente de precisão interna apresenta valores satisfatórios, com exceção das subescalas Experiências Acadêmicas e Autoeficácia e Influências dos Amigos. Estes valores dos coeficientes de precisão estão de acordo com os resultados obtidos no estudo de adaptação da versão portuguesa do CII (Galo-Louro, 2014). Em relação à análise dos coeficientes alfa para o Inventário da Perspetiva Temporal, verifica-se que estes oscilam entre ( $\alpha=.61$ ) para a subescala Orientação Temporal para o Passado e ( $\alpha=.83$ ) para a subescala Orientação Temporal para o Presente, o que permite constatar que os itens das subescalas foram ao encontro do esperado tendo em consideração a versão original (Janeiro, 2012).

Ainda analisando a tabela 2, é possível observar a média e o desvio-padrão nas 6 subescalas do Inventário de Influências na Carreira e nas 4 subescalas do Inventário de Perspetiva Temporal.

A análise das correlações entre subescalas (Tabela 2), mostra que a subescala Orientação para o Futuro apresenta uma correlação negativa com a subescala Visão Ansiosa do Futuro. Por sua vez, verifica-se a existência de correlações significativas e positivas entre a subescala Orientação Temporal para o Presente e Visão Ansiosa do Futuro, apresentando-se fortemente correlacionadas ( $r=.58$ ), de igual modo, as subescalas Orientação Temporal para o Presente e Orientação Temporal para o Passado encontram-se também positivamente correlacionadas ( $r=.34$ ).

Já no caso do Inventário de Influências de Carreira verifica-se a existência de correlações significativas e positivas, entre a subescala Influências dos Pais, e as subescalas Influências dos Professores ( $r=.28$ ) e Experiências Étnicas e de Género ( $r=.28$ ). A correlação entre subescala Influências dos Professores, e as duas subescalas Experiências Acadêmicas e Auto-eficácia ( $r=.30$ ) e a Experiência Étnicas e de Género ( $r=.35$ ) apresenta uma correlação significativa e positiva.

A relação entre os dois instrumentos revela correlações positivas e significativas entre a subescala da Orientação para o Futuro, e as duas subescalas Influência dos Professores ( $r=.34$ ) e Experiências Acadêmicas e Auto- Eficácia ( $r=.30$ ). Relativamente à subescala da Orientação do Presente tem uma correlação positiva com a subescala Eventos Sociais Negativos ( $r=.37$ ). Por outro lado, a subescala Visão Ansiosa do Futuro tem uma correlação positiva com a subescala Eventos Sociais Negativos ( $r=.43$ ).

### 3.2 Comparação entre grupos

#### 3.2.1 Comparação entre géneros

De modo a verificar a existência de diferenças significativas nas subescalas do CII e do IPT entre géneros foi utilizado o teste *t-student* para amostras independentes (Tabela 3).

**Tabela 3.** Comparação dos resultados médios segundo a variável género

	Feminino		Masculino		Masc. vs Fem.	
	M	DP	M	DP	t	Sig.
<b>Influências dos Pais</b>	21.94	4.23	21.71	3.00	<b>.29</b>	<b>.02*</b>
<b>Influências dos Professores</b>	23.79	5.99	23.14	5.31	.54	.61
<b>Influências dos Amigos</b>	10.85	2.44	10.27	2.19	1.21	.37
<b>Exp. Acadêmicas e Auto-eficácia</b>	11.88	2.00	12.27	2.15	-.92	.66
<b>Expetativas Étnicas e de Género</b>	7.31	2.70	7.87	2.33	-.99	.10
<b>Eventos Sociais Negativos</b>	18.28	5.48	18.55	4.34	-.26	.09
<b>Orientação Futuro</b>	75.06	12.36	71.77	11.12	1.34	.40
<b>Orientação Presente</b>	35.14	10.70	37.23	9.77	-.99	.44
<b>Orientação Passado</b>	18.45	4.84	19.00	5.45	-.52	.65
<b>Visão Ansiosa do Futuro</b>	12.22	6.20	13.36	4.99	<b>-.98</b>	<b>.04*</b>

\* Correlações significativas a  $p < 0.05$

Através da análise da tabela 3 é possível verificar que para a maior parte das variáveis estudadas não se registaram diferenças significativas em géneros. As exceções ocorreram para as subescalas Influências dos Pais ( $t = .29$ ;  $p = .02$ ) a favor das raparigas e na subescala Visão Ansiosa do Futuro ( $t = -.98$ ;  $p = .04$ ) a favor dos rapazes, onde é possível verificar-se que para a subescala Influências dos Pais, o género feminino apresenta uma média superior ao género masculino. Já no caso da subescala Visão Ansiosa do futuro, o género masculino apresenta uma média superior ao género feminino.

### 3.2.2 Comparação entre grupos etários

Com o intuito de comparar grupos de participantes nas diferentes subescalas do CII e do IPT foi realizado uma análise estatística ANOVA (tabela 4).

**Tabela 4.** Comparação dos resultados médios segundo a variável idade

	15 até 17 anos		18 até 20 anos		21 até 23 anos		24 até 26 anos		Comparação entre idades	
	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P	F	Sig.
<b>Influências dos Pais</b>	21.92	3.23	22.19	3.82	20.89	4.04	21.57	2.64	.58	.63
<b>Influências dos Professores</b>	24.36	4.16	23.74	5.48	22.39	7.01	22.88	6.29	.39	.76
<b>Influências dos Amigos</b>	10.36	1.65	10.41	2.54	11.32	1.89	10.50	2.80	.77	.52
<b>Exp. Académicas e Auto-eficácia</b>	10.77	2.71	12.31	1.95	11.68	1.67	13.10	1.73	<b>.32</b>	<b>.03*</b>
<b>Exp. Étnicas e de Género</b>	7.92	2.64	7.57	2.69	7.16	2.34	7.80	2.15	.26	.85
<b>Eventos Sociais Negativos</b>	19.57	4.69	18.07	4.92	18.47	5.38	18.40	5.34	.33	.80
<b>Orientação Futuro</b>	68.31	10.68	74.55	13.41	72.29	7.10	76.80	9.85	1.30	.28
<b>Orientação Presente</b>	38.57	9.83	34.98	10.45	37.69	9.90	36.33	11.26	.60	.61
<b>Orientação Passado</b>	17.54	5.61	19.20	4.69	16.94	5.68	20.70	5.14	1.65	.18
<b>Visão Ansiosa do Futuro</b>	13.50	5.35	12.98	6.07	11.63	4.95	12.78	5.54	.34	.80

\* Correlações significativas a  $p < 0.05$

Pela leitura da tabela 4, verifica-se a existência de diferenças significativas na subescala Expectativas Acadêmicas e Auto-eficácia ( $F = .32$ ,  $p = .03$ ). Não existindo diferenças significativas entre grupos etários nas outras subescalas dos inventários (CII e IPT).

Tendo em consideração que existe uma diferença significativa realizou-se uma análise estatística *Post-Hoc* com base nas estatísticas *LSD* e *Tukey*, de modo analisar entre que grupos de idade existem diferenças significativas na subescala Expectativas Acadêmicas e Auto-eficácia. Com esta análise verificou-se que existência de diferenças significativas nesta subescala entre o grupo etário dos 24 aos 26 anos (que obtiveram uma média superior;  $M = 13.10$ ;  $D.P. = 1.73$ ) e o grupo etário dos 15 aos 17 anos ( $p = .01$ ); entre o grupo etário dos 15 aos 17 anos (que obtiveram uma média inferior) e o grupo etário 18 aos 20 anos ( $p = .01$ ).

### 3.2.3 Comparação entre grupos atendendo à composição do agregado familiar

Com o intuito de verificar a existência de diferenças nas subescalas do CII e do IPT atendendo à composição do agregado familiar foi realizada uma análise estatística ANOVA (Tabela 5).

**Tabela 5.** Comparação dos resultados médios entre grupos atendendo à composição do agregado familiar

	1 - 2 elementos		3 - 4 elementos		5 - 6 elementos		Mais de 6 elementos		Comp. agregado familiar	
	M	D.P	M	D.P	M	D.P	M	D.P	F	Sig.
Influências dos Pais	2.83	1.00	3.92	.74	4.23	.73	2.70	.59	.57	.64
Influências dos Professores	4.61	1.63	6.39	1.25	5.65	.97	5.15	1.10	.72	.55
Influências dos Amigos	3.33	1.18	2.16	.39	2.40	.40	2.04	.43	1.10	.35
Exp. Acadêmicas e Auto-eficácia	.89	.31	2.26	.41	2.12	.35	2.05	.45	.44	.73



<b>Exp. Étnicas e de Género</b>	2.66	.94	2.59	.47	2.36	.41	2.62	.56	1.43	.24
<b>Eventos Sociais Negativos</b>	2.05	.73	5.64	1.01	5.22	.87	4.18	.89	.90	.45
<b>Orientação Futuro</b>	62.38	12.79	75.33	13.19	73.89	11.63	74.55	7.38	2.80	<b>.04</b>
<b>Orientação Presente</b>	35.38	13.38	33.70	9.56	34.42	10.19	43.47	6.94	4.63	<b>.01</b>
<b>Orientação Passado</b>	19.13	3.60	18.50	4.88	18.03	5.31	20.00	5.62	.69	.56
<b>Visão Ansiosa do Futuro</b>	13.75	6.32	12.03	6.38	12.34	5.08	14.20	5.33	.74	.53

---

\* Correlações significativas a  $p < 0.05$

Na análise da tabela 5, é possível encontrar diferenças significativas entre os grupos com diferentes composições de agregado familiar nas subescalas de Orientação Temporal para o Futuro ( $F= 2.80$ ;  $p=.04$ ) e Orientação Temporal para o Presente ( $F= 4.63$ ;  $p=.01$ ). Através da análise estatística *Post-Hoc* com base nas estatísticas de *LSD* e *Tukey*, é possível verificar que existem diferenças significativas na subescala Orientação Temporal para o Futuro entre o grupo composto por um a dois elementos (que obtiveram uma média inferior), o grupo composto por três a quatro elementos ( $p=.01$ ), o grupo composto por cinco a seis elementos ( $p=.01$ ) e o grupo composto por mais de seis elementos ( $p=.01$ ). Foi também utilizada a mesma análise para subescala Orientação para o Presente, onde se verificou que as diferenças significativas ocorrem entre o grupo composto por mais de seis elementos (que obtiveram uma média superior), o grupo composto por três a quatro elementos ( $p=.01$ ) e o grupo composto por cinco a seis elementos ( $p=.01$ ). Nas restantes subescalas não se verificam diferenças significativas, como se pode observar através da análise da *Anova*.

### 3.3 Análise dos *clusters*

De modo a identificar grupos na amostra quanto às dimensões temporais, utilizou-se a análise estatística de *cluster*. Esta técnica exploratória de análise multivariada de dados permite agrupar os participantes com características semelhantes, com uma definição prévia do número de grupos. A análise de *clusters* desenvolvida no âmbito da presente investigação baseou-se no método de agrupamento não hierárquico designado por *K-means* (Pinto, 2012).

### 3.3.1 Caracterização dos *Clusters*

Para análise dos *clusters* foram testadas várias soluções, partindo dos 4 grupos propostos por Janeiro e Marques (2010), sendo que, a solução de 3 *clusters* (tabela 6) foi a que se revelou mais adequada, tendo em consideração a distribuição dos casos pelos *clusters*.

Os clusters obtidos agrupam 89 dos casos da amostra (casos que responderam a todas as subescalas do IPT). O *cluster* que agrega maior número de casos é o *cluster* um, com 44 casos representando 49% da amostra. O *cluster* três agrupa 24 dos casos da amostra, que corresponde a 27% do total e o *cluster* dois agrega 21 do número de casos, representando cerca de 24% da mostra. A tabela 6 apresenta as médias estandardizadas por subescalas do IPT para cada um dos *clusters*.

**Tabela 6.** Características da distribuição dos Clusters

	<i>Cluster</i>		
	1	2	3
	(n=44)	(n=21)	(n=24)
<b>Orientação para Futuro</b>	-.26	-.63	<b>1.01</b>
<b>Orientação para Presente</b>	<b>.74</b>	-.57	-.98
<b>Orientação para Passado</b>	.50	-1.01	.20
<b>Visão Ansiosa do Futuro</b>	<b>.75</b>	-.45	-.99

A negrito, média dos resultados estandardizados mais elevados no cluster

Como se verifica pela análise da tabela 6 o primeiro *cluster* apresenta valores médios mais elevados na subescala orientação para o presente e na visão ansiosa do futuro. No que concerne ao segundo *cluster*, este revela valores médios negativos nas diversas subescalas e pouco diferenciados entre si, no entanto, a subescala da orientação para o passado distingue-se como aquela que apresenta o valor mais elevado do perfil. O terceiro *cluster*, apresenta um valor diferenciado positivo na subescala orientação para o futuro e valores negativos nas subescalas orientação para o presente e visão ansiosa do futuro.

A análise da tabela 7, permite caracterizar cada um dos clusters em relação cada uma das variáveis estudadas.

**Tabela 7.** Características dos *Clusters*

		<i>Clusters</i>					
		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Idade</b>	15 aos 17 anos	7	15.9	4	19.0	1	4.2
	18 aos 20 anos	<b>25</b>	<b>56.8</b>	<b>11</b>	<b>52.4</b>	<b>17</b>	<b>70.8</b>
	21 aos 23 anos	8	18.2	4	19.0	3	12.5
	24 aos 26 anos	4	9.1	2	9.5	3	12.5
<b>Género</b>	Feminino	<b>22</b>	<b>50.0</b>	9	42.9	<b>15</b>	<b>62.5</b>
	Masculino	<b>22</b>	<b>50.0</b>	<b>12</b>	<b>57.1</b>	9	37.5
<b>Composição do agregado familiar</b>	1-2 Elementos	5	11.4	2	9.5	1	4.2
	3-4 Elementos	12	27.3	6	28.6	<b>11</b>	<b>45.8</b>
	5-6 Elementos	13	29.5	<b>11</b>	<b>52.4</b>	10	41.7
	>6 elementos	<b>14</b>	<b>31.8</b>	2	9.5	2	8.3
<b>Nível socioeconómico</b>	Médio	4	9.1	0	0	4	16.7
	Baixo	<b>40</b>	<b>90.9</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>83.3</b>
<b>Habilitações académicas</b>	1º Ciclo (1º-4º ano)	1	2.3	0	0	0	0
	2º Ciclo (5º-6º ano)	1	2.3	1	4.8	0	0
	3º Ciclo (7º-9º ano)	<b>14</b>	<b>31.8</b>	<b>8</b>	<b>38.1</b>	3	12.5
	CEF	5	11.4	0	0	2	8.3
	Secundário (10º-12º Ano)	12	27.3	5	23.8	<b>11</b>	<b>45.8</b>
	Profissional (10º-12º ano)	11	25.0	7	33.3	8	33.3
<b>Situação profissional atual</b>	Estudante	<b>24</b>	<b>54.4</b>	<b>16</b>	<b>76.2</b>	<b>17</b>	<b>70.8</b>
	Estudante/Trabalhador	2	4.5	0	0	1	4.2
	Desempregado	12	27.3	3	14.3	3	12.5
	Trabalhador	6	13.6	2	9.5	3	12.5

Tendo em consideração a variável idade (Tabela 7), verificam algumas diferenças na faixa etária dos 18 aos 20 anos em relação à sua distribuição dentro de cada *cluster*. No *cluster* 1, esta faixa etária corresponde a 56.8% da amostra, já no *cluster* 2 esta mesma faixa etária é representada por 52.4% dos casos da amostra, em contrapartida os jovens nesta faixa etária representam 70.8% da amostra do *cluster* 3.

A composição de cada *cluster*, atendendo à variável género (Tabela 7) mostra algumas variações, assim, o *cluster* 1 (orientação para o presente e visão ansiosa do futuro) é constituído pelo mesmo número de rapazes e de raparigas (50%), em contrapartida o *cluster* 2 (indiferenciado) é composto por 57.1% de rapazes, já o *cluster* 3 (orientação para o futuro) apresenta uma maior incidência do género feminino, cerca de 62.5% do total de casos no grupo.

No que concerne à distribuição da variável composição do agregado familiar (tabela 7), é possível verificar algumas diferenças dentro de cada *cluster*. No *cluster* 1 o grupo com maior número de casos, 31.8%, corresponde à composição do agregado familiar superior a 6 elementos. Por sua vez, no *cluster* 2 o grupo composto por 5 a 6 elementos apresenta o maior número total de casos neste *cluster* (52.4%). Por último, *cluster* 3, o grupo que mais se destaca é o que compreende 3 a 4 elementos, com total de casos de 45.8%

A variável nível socioeconómico (tabela 7) que mais se destaca dentro de cada *cluster*, corresponde ao nível socioeconómico baixo, onde no *cluster* 1 apresenta 90.9% total de casos dentro deste grupo, já no *cluster* 2 representa 100% dos casos dentro deste *cluster*, por último *cluster* 3 corresponde a 83.3% do total de casos deste conjunto.

Atendendo à variável habilitações académicas (tabela 7), o grupo que inclui um maior número total de casos dentro do *cluster* 1 (31.8%) e do *cluster* 2 (38.1%) corresponde ao grau académico compreendido entre o 7º e o 9º ano de escolaridade (3ºciclo). No caso do *cluster* 3, este apresenta o maior número total de casos (45.8%) associado ao grau académico entre o 10º e o 12º ano do ensino secundário.

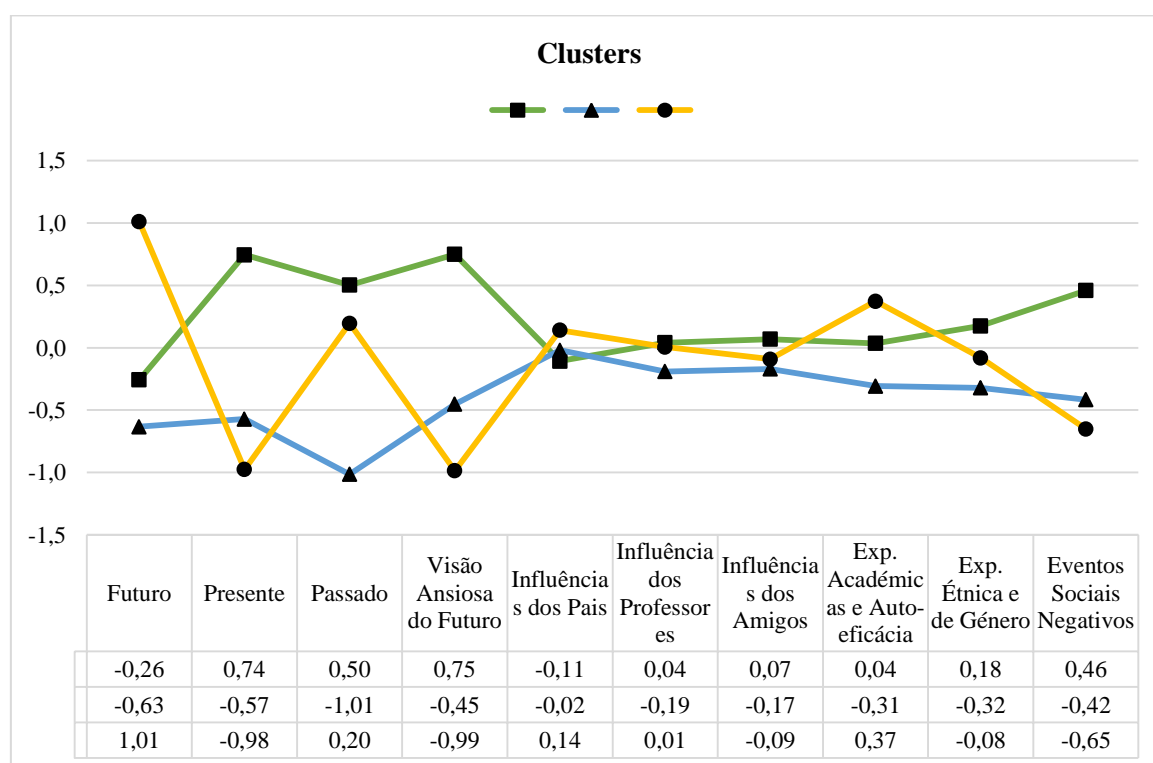
A nível da variável situação profissional atual (tabela 7), verificam-se algumas diferenças na composição total de casos dentro de cada *cluster*, nomeadamente no grupo estudante, onde o *cluster* 1 é constituído por 54.4% dos casos, no *cluster* 2 corresponde

a 76.2% total de estudantes dentro do cluster e o *cluster 3* é constituído sensivelmente por 70.8% de estudantes.

### 3.3.2 Perfis temporais e influências de carreira

A figura 2 apresenta a distribuição das médias estandardizadas das subescalas do inventário de influências na carreira (CII) e do inventário da perspetiva temporal (IPT) em cada *cluster*.

**Figura 2.** Análise dos *Clusters* nas subescalas



Tal como referido anteriormente, o primeiro *cluster* (Figura 2) reflete um conjunto de resultados acima da média em praticamente todas as subescalas do IPT, com exceção da subescala orientação para o futuro que regista um valor negativo (-.26). É de notar que os valores mais altos que se destacam nestas subescalas são a orientação para o presente (.74) e a visão ansiosa do futuro (.75). Em relação às subescalas do CII neste *cluster*, verificam-se valores positivos pouco diferenciados em algumas subescalas

(influências dos professores, influências dos amigos, experiências académicas e de autoeficácia e experiências étnicas e de género), no entanto a subescala Influência dos Pais apresenta um valor negativo (-.11). Dos valores mais elevados o que mais se destaca é a subescala Eventos Sociais Negativos (.46).

Considerando a análise do segundo *cluster* (figura 2) este apresenta um conjunto de resultados negativos pouco diferenciados em todas as subescalas do IPT como analisado anteriormente, sendo que o valor mais baixo nesta subescala corresponde a orientação para o passado (-1.01). A nível das subescalas do CII neste *cluster* caracterizam-se também valores negativos pouco diferenciados entre as várias subescalas que compreendem este inventário, no entanto a subescala que se encontra mais próximo da média corresponde à subescala da influência dos pais (-.02).

O terceiro *cluster* caracteriza-se por resultados diferenciados para as subescalas do IPT, onde o valor mais alto positivo corresponde à subescala orientação para o futuro (1.01), seguindo-se da subescala orientação para o passado (.20), no entanto apresenta valores negativos pouco diferenciados para as subescalas orientação para o presente (-.98) e visão ansiosa do futuro (-.99). Em relação ao CII neste *cluster* verificam-se valores positivos distintos em algumas subescalas, nomeadamente, influências dos pais (.14), influências dos professores (.01) e experiências académicas e de autoeficácia (.37). Por outro lado, este inventário apresenta também valores negativos em três subescalas: influências dos amigos (-.09); experiência étnica e de género (-.08); eventos sociais negativos (-.65).

### **3.4 Análise de casos**

De modo a tentar compreender a construção dos múltiplos *selves* e da carreira, recorreu-se à análise das respostas do questionário e da entrevista de alguns casos, sendo também analisados com base nos *clusters*. Para a análise destes casos, recorreu-se à análise de conteúdo das respostas dadas na entrevista semiestruturada (anexo 7). A análise das respostas permitiu a sua categorização em diferentes classes num processo de categorização indutivas (anexo 8) e dedutivas (anexo 9).

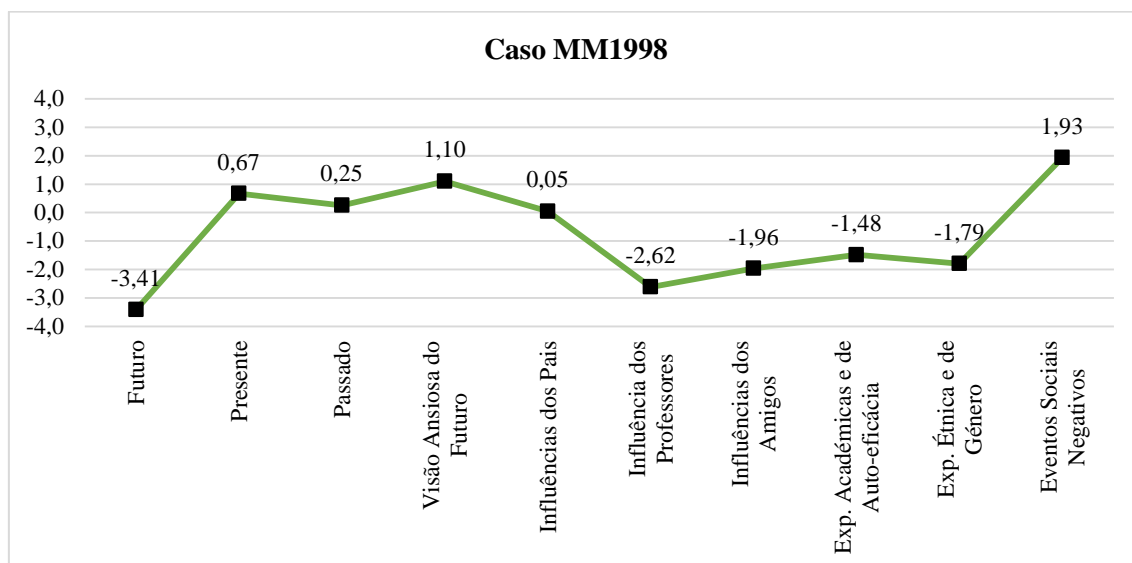
### 3.4.1 Análise do Caso MM1998

M é uma rapariga de 18 anos com um nível socioeconómico baixo, o seu agregado familiar é composto por 3 elementos. Atualmente está a frequentar o ensino secundário, e tem como habilitações académicas o 10º ano. Enquanto aluna M descreve-se com características associadas às categorias negativas “*sou desinteressada e preguiçosa*” (anexo 11), apresentaram atribuições externas “*tinhas más amizades*” e internar “*faltava às aulas e não estudava*” como causas do seu insucesso académico (anexo 11),

Em relação às questões associadas aos possíveis *selves*, M, apresenta referências nas categorias do self do passado com uma conotação mais negativa em relação à sua personalidade “*ingénua, irresponsável e insegura de mim mesma*” (anexo 11) e no self do real, percebe-se com características pessoais mais positivas “*um pouco mais responsável e mais segura de mim mesma*” (anexo 11). No self do ideal, M, revela expectativas e ambições associadas às subcategorias segurança económica “*quero estar bem de finanças*”, realização “*sem preocupações na vida*” e segurança familiar “*com uma família*” (anexo 11). No entanto apresenta medos associados às subcategorias social e familiar “*tenho medo de desiludir mais ainda a minha mãe*” (anexo 11), indicando algumas estratégias para ultrapassar os seus medos “*necessito de ter juízo e por os meus pés assentes na terra*” (anexo 11).

Atendendo aos heróis de infância, M refere um herói de ficção e dois de não ficção (artistas populares) (anexo 12), sugerindo características do tipo realista e artístico (anexo 12). Em relação à história favorita e ao lema de vida, M refere forças de carácter ligadas à categoria de coragem (perseverança) (anexo 12). A nível dos projetos para o futuro, M, indica categorias associadas a realização, relações e segurança “*(...) gostaria de não depender da minha mãe, e assim, já posso ir viver com o meu namorado e ter a minha própria família*” (anexo 12)

**Figura 3.** Caso MM1998 (*cluster 1*)



Através da análise da figura 3 observa-se que o perfil M, apresenta semelhanças com o *cluster 1*, caracterizando-se por uma orientação temporal para o presente (0.67) e uma visão ansiosa do futuro (1.10), destacando-se valores muito baixos na orientação para o futuro. Este caso apresenta, também, valores positivos nos eventos sociais negativos (1.93) e valores negativos nas influências dos professores (-2.62), bem como, nas experiências académicas e de auto-eficácia (-1.48). Os resultados obtidos nos inventários (IPT e CII) refletem-se nos dados recolhidos ao longo da entrevista.

### 3.4.2 Análise do Caso JR1993

J é um rapaz de 23 anos com um nível socioeconómico baixo, com um agregado familiar composto por 5 elementos e atualmente encontra-se desempregado. Tem como habilitações académicas o 12º do Ensino Profissional, no entanto, J refere que obteve insucesso escolar ao longo do seu percurso académico, indicando como causa do seu insucesso atribuições internas “*não era aplicado e faltava as aulas*” (anexo 11) e descreve-se como “*era um aluno com notas razoável*” (anexo 11).

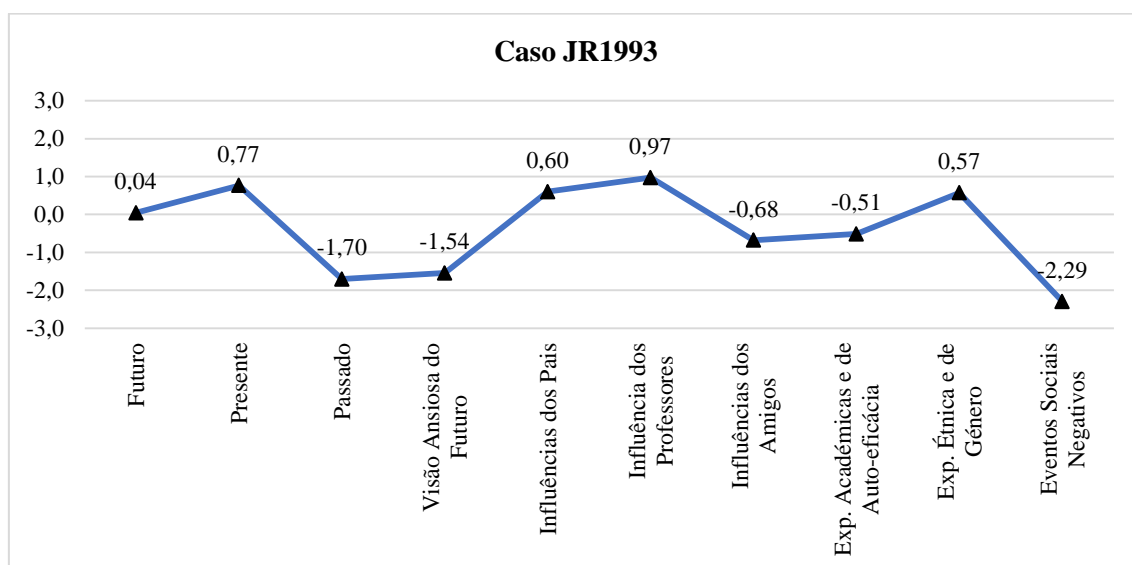
Através da análise das respostas às questões abertas dos possíveis *selves*, J, faz a mesma referência negativa na categoria social nas dimensões do self do passado e do self real “*não socializava muito, era tímido (...) e ainda sou tímido*” (anexo 11). Em relação ao self do ideal, J, revela apenas uma ambição associada à subcategoria



segurança familiar “ter a minha família” (anexo 11). No self temido, J refere não ter medos em relação ao seu futuro (anexo 11).

A nível dos heróis de infância, J indica apenas heróis de ficção (anexo 12), descrevendo estes com um perfil realista e social (RIASEC) (anexo 12). Em relação ao lema de vida este encontra-se ligado as forças de carácter, com referência à categoria de coragem (entusiasmo) (anexo 12). Nos projetos para o futuro, J, refere que “*Gostaria de ter dinheiro para comprar as minhas coisas e estar casado com uma mulher bonita*”, estando relacionado com as subcategorias de segurança e relação (anexo 12).

**Figura 4.** Caso JR1993 (*Cluster 2*)



Tendo em conta a análise da figura 4 observa-se que o perfil de J, no geral indica semelhanças com *cluster 2*. No entanto, apresenta um perfil mais discriminado do que no grupo que corresponde. No inventário do IPT, J apresenta valores um pouco mais elevados do que em relação ao seu grupo, destacando-se a orientação temporal para o presente (.77) e para o futuro (.04). No inventário do CII verifica-se uma passagem das influências positivas dos pais (.60) e dos professores (.97).

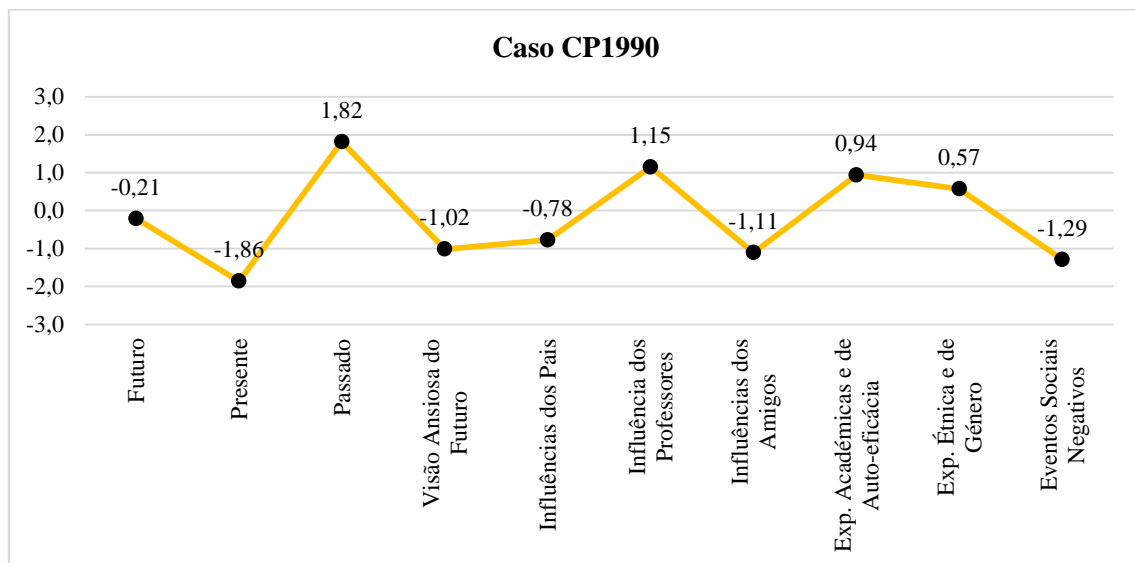
### 3.4.3 Análise do Caso CP1990

C é um rapaz de 26 anos com um nível socioeconómico baixo, com um agregado familiar constituído por 5 elementos. Encontra-se atualmente desempregado e tem como habilitações académicas o 12º do Ensino Profissional. C, faz uma atribuição interna e externa às causas do seu insucesso académico *“7º ano porque estava desmotivado e no 9º ano porque a minha mãe faleceu e tive que ajudar em casa, depois estava desmotivado para a escola e andava com más amizades”*, apresentando também características, enquanto aluno, negativas e positivas *“era um aluno distraído, quando a matéria era interessante era atento, no geral, era um aluno com notas razoáveis”* (anexo 11).

Tendo em consideração as dimensões dos *selves*, C apresenta referências nas dimensões do self do passado com uma conexão mais negativa em relação à sua personalidade *“desinteressado pela vida e imaturo”* (anexo 11), o self do real é marcado por características pessoais mais positivas *“interessado e mais responsável”* (anexo 11). No self do ideal, C, revela metas e ambições associados à realização pessoal *“Gostaria de ser como sou, mas com mais interesse pela vida”* (anexo 11). Já em relação ao self temido, este apresenta medos associados às subcategorias social e familiar *“Tenho medo de não conseguir construir uma família”* (anexo 11), indicando algumas estratégias para ultrapassar os medos no futuro *“necessito de acreditar mais em mim”* (anexo 11).

No caso dos heróis de infância, C indica apenas heróis de não ficção dentro e fora da rede social (anexo 11). A nível das características dos heróis de infância, C apresenta um perfil vocacional social e convencional (anexo 11). Em relação ao filme favorito e ao lema de vida, este apresenta dimensões associadas às forças de carácter, com referência a categoria de coragem (honestidade e perseverança) (anexo 11). Atendendo aos projetos para o futuro, C, indica projetos relacionados com as subcategorias realização, relação e segurança *“(...) ter um bom trabalho e estar estável financeiramente para poder ajudar mais os meus irmãos, gostaria também de já ter a minha própria família e gostaria de saber mais coisas e aprender mais (...)”* (anexo 12).

**Figura 5.** Caso CP1990 (*clusters* 3)



Considerando a figura 5 verifica-se que o perfil de C no geral indica semelhanças com *cluster* 3, no entanto, o sujeito apresenta um perfil um pouco diferenciado do grupo. Esta diferenciação é visível na subescala orientação para o passado (1.82), podendo ser justificada por algumas passagens ao longo do questionário e da entrevista onde o sujeito refere o falecimento dos pais quando era criança. Em relação ao inventário CII, é possível identificar valores elevados positivos nas subescalas influências dos professores (1.15) e experiência académica e auto-eficácia (.94).

## Capítulo 4 – Discussão

Um importante marco no desenvolvimento da adolescência consiste na preparação para a entrada na vida adulta, sendo esta, uma etapa marcada por mudanças, biopsicosociais, que permitem os jovens desenvolverem um pensamento abstrato dando a possibilidade de explorar a sua identidade ao longo do processo de construção de carreira (Almeida & Melo-Silva, 2011). Esta construção e exploração que o jovem faz de si no tempo é marcada por diversas influências (e.g., escola, família, grupo de pares e a sociedade), pelas experiências vivenciadas e pela variabilidade das respostas que este apresenta aos diferentes estímulos do meio ambiente (Poletto & Koller, 2008).

O presente estudo pretendeu contribuir para a investigação no âmbito dos processos de construção de carreira de jovens em situação de risco. Este estudo teve como objetivo analisar as influências de variáveis contextuais e individuais na construção de carreira em jovens em risco, bem com, compreender como estes jovens perspetivam o seu futuro vocacional, aspirações e preocupações no processo de construção da carreira. Através da análise dos resultados obtidos é possível retirar algumas considerações atendendo às hipóteses e às questões levantadas previamente.

A primeira ilação refere-se às características psicométricas dos instrumentos utilizados no estudo. Assim, de acordo com os resultados obtidos, verifica-se que as escalas do Inventário de Influências de Carreira e do Inventário de Perspetiva Temporal possuem níveis de precisão adequados, o que vai ao encontro de outros resultados obtidos com estes instrumentos (Galo-Louro, 2014; Janeiro 2012), permitindo ter confiança nas respostas dos participantes. É de referir que, tanto no presente estudo como no estudo com a versão original do IPT, a subescala da orientação temporal do passado verifica índices de precisão mais baixos.

Através da aplicação destes dois inventários é possível analisar a forma como os jovens em situação de risco se posicionam ao longo das dimensões temporais, bem como, a perceção que têm em relação aos factores que exercem influência no seu desenvolvimento de carreira. As respostas dos jovens indicam uma relação positiva entre a orientação temporal do futuro e as influências dos professores e as experiências académicas e de auto-eficácia, confirmando assim, a primeira hipótese que previa uma relação positiva entre a orientação temporal do futuro e a influência positiva dos pais, dos professores e das experiências académicas e de auto-eficácia na carreira.

Os resultados obtidos para esta hipótese vão ao encontro da literatura, onde se verificou que, a orientação temporal de futuro tem uma relação positiva com o apoio oferecido pelos professores e o desempenho acadêmico. No estudo realizado por Galo-Louro (2014), a subescala de influência dos professores foi a subescala mais fortemente relacionada com a orientação temporal para o futuro, seguindo-se da relação entre a orientação temporal para o futuro e as experiências acadêmicas e autoeficácia. No presente estudo ambas as subescalas influências dos professores e experiências acadêmicas e de auto-eficácia, apresentam relações positivas com a subescala de orientação temporal para o futuro. Estes resultados também estão de acordo com o estudo de Sanders, Munford e Liebenberg (2016), que evidencia uma relação significativa na melhoria dos resultados acadêmicos dos jovens em risco, quando os professores têm em consideração a situação do aluno, oferecendo apoio e oportunidades para a obtenção do sucesso acadêmico. Malmberg e colaboradores (2005), também identificaram uma relação significativa entre o suporte percebido (pais, professores e pares) e as expectativas futuras, no processo de escolha e tomada de decisão dos jovens.

Crespo e colaboradores (2013), identificam relações significativas entre o papel da família e escola no processo de construção de carreira dos jovens. No entanto, e ao contrário do que acontece nos estudos apresentados, a influências dos pais, neste estudo, não apresenta relações significativas na construção de projetos para o futuro. Estes resultados poderão estar associados às características do contexto onde os jovens se encontram inseridos (contextos desfavorecidos), podendo indicar uma ausência de uma rede de apoio nuclear percebida pelos jovens. Emerge assim o valor do papel que os professores exercem no processo de construção de carreira dos alunos, estando nitidamente relacionado com as influências positivas na construção de carreira.

Analisando ainda a relação entre as subescalas dos inventários, é possível verificar uma relação positiva entre a orientação temporal para o presente e as influências dos eventos sociais negativos, confirmando assim, a segunda hipótese que previa uma relação positiva entre a orientação temporal para o presente e os eventos sociais negativos. Os resultados obtidos vão ao encontro dos estudos de Zimbardo e colaboradores (2015), os quais verificaram que, os jovens que apresentam uma orientação marcada pelo presente, tendem a registar um aumento de comportamentos de risco (consumo de álcool e drogas). Por outro lado, no estudo realizado por Galo-Louro (2014) não se verificou uma relação significativa entre a orientação temporal para o

presente e os eventos sociais negativos. Deste modo, a relação significativa observada, pode estar relacionado com as características específicas da amostra deste estudo. Um outro dado que se destaca consiste na relação significativamente forte entre a subescala visão ansiosa do futuro e os eventos sociais negativos, o que indica que estes jovens ao sentirem que foram influenciados por eventos sociais negativos ao longo do seu desenvolvimento, desenvolvem também uma perspetiva mais negativa ou ansiosa em relação ao futuro, diminuindo assim, a exploração e o planeamento da carreira.

A comparação entre géneros permitiu evidenciar algumas diferenças nas diferentes dimensões temporais e de influências da carreira, confirmando assim, a terceira hipótese que previa a existência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões da orientação temporal e de influências da carreira. Com efeito, as raparigas apresentam uma média superior aos rapazes na subescala influências dos pais, por sua vez, os rapazes apresentam média superiores ao género feminino na subescala visão ansiosa do futuro. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Galo-Louro (2014) onde, se verifica que as raparigas apresentam valores superior na perceção das influências dos pais, professores e dos amigos, por outro lado, os rapazes apresentam uma visão mais pessimista do futuro como apresentado no presente estudo. De acordo com os dados apresentado pela CPCJ (2017) a nível nacional, verifica-se que os rapazes apresentam uma maior tendência ao consumo de álcool e estupefacientes em relação ao género feminino. Gerard e Booth (2015), também indicam a existência de diferenças significativas entre os géneros, deste modo, os rapazes apresentam uma maior incidência a nível dos problemas de conduta, enquanto que as raparigas apresentam maior índice de prevalência de distúrbios, em relação ao apoio dado pelo ambiente social (família, grupo de pares e escola).

De acordo com os resultados apresentados é possível verificar algumas diferenças significativas entre os grupos etários e as experiências académicas e auto-eficácia, verificando-se que o grupo etário dos 24 aos 26 anos obtiveram uma média superior nesta subescala em relação ao grupo etário dos 15 aos 17 anos. Já o grupo etário dos 15 aos 17 registou uma média inferior ao grupo etário dos 18 aos 20 anos nesta mesma subescala, confirmando parcialmente assim, a hipótese 4 que previa a existência de diferenças significativas a nível da idade nas diferentes subescalas. O estudo realizado pela CPCJ (2017), refere que os acontecimentos que afetam o desenvolvimento e bem-estar dos jovens se encontram no escalão etário entre os 15 e os

18 anos, sendo que estes comportamentos tendem a aumentar a sua intensidade com a idade.

Uma outra análise efetuada explorou as diferenças entre grupos de participantes nas influências de carreira e na perspetiva temporal atendendo à composição do agregado familiar. Através desta análise é possível confirmar a hipótese 5 que, previa que os jovens pertencentes aos agregados familiares numerosos apresentavam resultados mais baixos nas subescalas de influência dos pais. É também possível confirmar a sexta hipóteses que, previa que os jovens pertencentes aos agregados familiares numerosos apresentem resultados mais baixos para a orientação temporal para o futuro e mais altos para a orientação temporal para o presente. Assim, os jovens pertencentes a agregados familiares numerosos, registaram resultados mais baixos na orientação para o futuro e subescalas de influência dos pais, estando mais orientados para o presente. Já, os jovens que apresentam os valores mais elevados na orientação temporal para o futuro pertencem a agregados familiares compostos por três a quatro elementos. O estudo desenvolvido por Bu (2016), indica que existe diferenças nos recursos parentais em famílias com uma grande composição do agregado familiar, indicando que um dos filhos recebe um maior investimento por parte dos pais, revelando maior interesse pelas áreas académicas do que os restantes irmãos.

Em relação ao nível socioeconómico constata-se que no presente estudo, não foram encontradas diferenças significativas ao nível das dimensões temporais e das influências da carreira, o que poderá estar associado ao facto das dimensões da amostra e ao facto de grande parte dos participantes terem referido que tinham um nível socioeconómico baixo. Porém, no estudo de Tomaszewski, Perales e Ning (2017), foi encontrado relações significativas entre os jovens com baixo nível socioeconómico e pouco envolvimento com a escola e os comportamentos de risco, indicando que quanto mais baixo o nível socioeconómico e o envolvimento com a escola, maior a exposição aos comportamentos de risco. Poletto e Koller (2008), também verificaram diferenças significativas nos jovens provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico e a construção de projetos futuros, quando estes vivenciam experiências positivas na escola.

Considerando a análise dos *clusters*, foram identificados nesta amostra três tipos distintos de perfis temporais, os quais em parte vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos de Janeiro (2006), Janeiro e Marques (2010) e Mota (2013). No entanto, em ambos os estudos apresentados é possível analisar um maior número de *clusters* do que

na solução encontrado nesta amostra. Este resultado poderá estar relacionado com as características muito específicas da amostra do presente estudo que, ao contrário dos estudos de Janeiro (2006) em que os participantes eram estudantes do ensino regular, neste estudo os participantes são todos jovens de contextos sociais desfavorecidos e com história de insucesso académico.

O grupo 1 (*cluster 1*) abrange jovens mais orientados para o presente e com uma visão ansiosa do futuro, apresentando envolvimento com eventos sociais negativos. Este grupo caracteriza-se por pouca exploração do futuro, sendo evidenciado por baixo apoio percebido dos pais e dos professores, refletindo-se em poucas experiências positivas académicas e de autoeficácia. Já o segundo grupo (*cluster 2*) contém jovens com um perfil pouco diferenciado entre as várias subescalas, apresentando apenas um valor mais elevado que corresponde à percepção de apoio dos pais. O grupo 3 (*cluster 3*) inclui jovens mais orientados para o futuro, com níveis positivos de experiências académicas e de autoeficácia, seguindo-se da influência positiva dos professores e dos pais, apresentando menores eventos sociais negativos. Este grupo caracteriza-se por um perfil mais “adaptativo”, tendo em consideração os resultados apresentados no estudo de Janeiro (2006) e Janeiro e Marques (2010). Assim, confirma-se a sétima hipótese, que previa que os jovens com perfis tipo adaptativo indiquem níveis mais elevados de experiências académicas e de auto-eficácia e menores eventos sociais negativos, podendo indicar que a perspetiva temporal de futuro é um factor protetor em relação às condições de risco.

Alguns estudos têm salientado as relações entre a orientação para o futuro e características mais adaptativas em meio académico. Como por exemplo, os estudos realizados por Robbis e Bryan (2004) e por Stoddard e colaboradores (2011), apontam uma relação negativa entre a orientação temporal para o futuro, o consumo de substâncias e comportamentos violentos. No estudo realizado por Ortuño, Paixão e Janeiro (2013), é notório a relação positiva entre os alunos com uma orientação temporal para o futuro e o rendimento académico, no entanto, os jovens com uma orientação temporal para o presente revelam piores resultados académicos. Também Janeiro e Veiga (2014), confirmam a existência de relações significativas entre a orientação para o futuro e o envolvimento dos educandos no contexto académico, sugerindo ainda que os estudantes com uma visão mais ansiosa ou negativa do futuro têm um menor envolvimento com a escola, sendo que, os alunos com mais objetivos



para o futuro acadêmico e/ou profissional percebem a escola como veículo para a obtenção dos seus objetivos.

Tendo em consideração a análise dos três casos apresentados, é possível verificar que tanto a jovem que pertence ao grupo 1 como o jovem que pertence ao grupo 3, apresentam uma evolução positiva na percepção que têm de si nas dimensões do self do passado e do presente. Porém, a jovem do grupo 1 apresenta uma visão mais negativa das suas características enquanto aluna e o jovem do grupo 3 apresenta uma visão tanto positiva como negativa das suas características enquanto aluno. No que concerne ao jovem pertencente ao grupo 2, este não apresenta alteração na percepção de si em relação às características pessoais e às dimensões do self do passado e do presente, percebendo-se como o mesmo conjunto de características sociais negativas, porém, descreve-se com uma visão positiva de si enquanto aluno. Em relação aos projetos para o futuro, estes jovens mesmo em contextos desfavoráveis apresentam um self ideal positivo, encontram-se associado a projetos de relação (constituição familiar) e a segurança (estabilidade financeira), no entanto, o jovem pertencente ao grupo 3 é o que se encontra mais orientado para a exploração de uma carreira. Assim, verifica-se que existem diferenças na percepção que os jovens têm de si nas diferentes dimensões temporais.

Os estudos realizados por Santilli e colaboradores (2017) e Pierce e colaboradores (2015), identificaram uma relação entre a exposição do jovem ao comportamento de risco, as influências do grupo de pares e a construção do self. Nesta linha, um outro estudo evidência a relação entre os possíveis *selves* com o consumo de álcool e substâncias e comportamentos sexuais de risco, onde se pode verificar que alunos do 3º ciclo do ensino básico com menor construção de si são mais propensos a relatar comportamentos de consumo de álcool e substâncias como forma de aumentar a sua popularidade (Oyserman, et al., 2007). Também no estudo realizado por estes mesmo autores, em 2004, verificam a existência de uma relação significativa entre os possíveis *selves* focados na escola e as expectativas positivas na obtenção do sucesso escolar, incluindo metas imediatas e específicas (transição de ano letivo) e pontos de vista mais gerais a longo prazo (obtenção de um grau académico). Neste sentido, Lee e Oyserman (2012), também verificaram a existência de relações positivas na melhoria do bem-estar e do otimismo nos jovens que apresentam *selves* positivos de futuro, salientando que os possíveis *selves* podem melhorar a capacidade de autocontrole e

autorregulação, pelo facto de ajudarem os sujeitos a se focarem na construção de objetivos e metas. Taber (2015), verifica que a perspetiva temporal de futuro e a construção do self, apresentam influências na tomada de decisão e do planeamento dos jovens, nos processos basilares para na construção de carreira.

## **Limitações e Pesquisas Futuras**

Ao longo do estudo foram identificadas algumas limitações que deverão ser tidas em conta em estudos futuros. A primeira limitação deve-se à composição da amostra, sendo que, esta corresponde a uma amostra reduzida e de conveniência formada com base no efeito de bola de neve. É importante em estudos futuros considerar uma amostra mais representativa desta população, tendo também em conta diferentes regiões do país. A segunda limitação prende-se com o facto de nem todos os participantes responderem às questões abertas do questionário ou nem sempre justificarem as questões. A terceira limitação relaciona-se com a análise dos casos, os quais apenas foram utilizados para compreender os temas de vida. Seria importante, em estudos futuros considerar o estudo de pelo menos mais dois casos por cada perfil temporal, atendendo ao facto que podem surgir alguns casos que não correspondam na totalidade ao perfil do tipo do *cluster*.

Atendendo aos resultados obtidos, considero que em estudos futuros seria importante aprofundar a relação dos temas de vida dos jovens em situação de risco com as influências de carreira e as dimensões temporais dos possíveis *selves*. Um outro estudo futuro que seria importante realizar corresponde ao impacto do feedback negativo na carreira dos jovens em situação de risco em relação à construção de metas e objetivos. Seria igualmente interessante, em estudos futuros, compreender o processo de autorregulação dos jovens em situação de risco quando estão sujeitos a uma orientação temporal positiva para o futuro.

## **Nota conclusiva**

Os resultados obtidos evidenciam que, mesmo os jovens em situação de risco podem apresentar uma orientação temporal para o futuro mais positiva, encontrando-se mais conscientes dos riscos, possibilitando uma maior exploração da carreira. É de salientar que a orientação temporal para o futuro nestes jovens, pode atuar como um factor de proteção.

Estes resultados também destacam a importância do papel dos professores no envolvimento positivo dos alunos com o contexto escolar, contribuindo também para experiências positivas académicas e de auto-eficácia dos jovens em situação de risco. Assim, as experiências académicas positivas, revelam um efeito positivo nos resultados obtidos pelos estudantes, aumentando o vínculo afetivo entre os estudantes e o sistema educativo. É de referir que para uma tomada de decisão consciente face ao futuro, é importante que esteja presente ao longo da construção de carreira dos jovens em situação de risco uma orientação positiva para o futuro, possibilitando assim um processo mais adaptativo na construção da carreira.

Neste sentido, considero que seria importante envolver intervenções de carreira no meio escolar em contextos de risco, sendo igualmente importante, incluir estas intervenções em planos de intervenção social dentro dos centros comunitários, tendo em conta que, os centros comunitários encontram-se mais próximos do contexto real destes jovens, podendo assim, proporcionar uma orientação mais positiva para o futuro dos jovens.

## Referências Bibliográficas

- Adelabu, D. H. (2008). Future Time Perspective, Hope, and Ethnic Identity Among African American Adolescents. *Urban Education*, 43(3), 347–360. doi: 10.1177/0042085907311806
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF (Impresso)*, 16(1), 75–85.
- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). “School Means Nothing to me”. Vocationalism and School Disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164–4169. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.910
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2<sup>th</sup> ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2).
- Beck, U., Blok, A., Tyfield, D., & Zhang, J. Y. (2013). Cosmopolitan communities of climate risk: conceptual and empirical suggestions for a new research agenda. *Global Networks*, 13(1), 1–21.
- Berzin, S. C. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: Defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 487–495. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.11.001
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149–175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Bu, F. (2016). Examining sibling configuration effects on young people’s educational aspiration and attainment. *Advances in Life Course Research*, 27, 69–79. doi: 10.1016/j.alcr.2015.09.003
- Cattellino, E., Glowacz, F., Born, M., Testa, S., Bina, M., & Calandri, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1353–1362. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.09.013

- Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology, 49*(4), 399–410. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.004
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2017). *Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ*. Lisboa.
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Pryor, J. (2013). “On solid ground”: Family and school connectedness promotes adolescents’ future orientation. *Journal of Adolescence, 36*(5), 993–1002. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.08.004
- Daniel, B. (2010). Concepts of Adversity, Risk, Vulnerability and Resilience: A Discussion in the Context of the ‘Child Protection System’. *Social Policy and Society, 9*(02), 231. doi: 10.1017/S147464090364
- Deslandes, S. F., & Junqueta, M. de F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança Resilience and child abuse. *Cad. Saúde Pública, 19*(1), 227–235.
- Fisher, T. A., & Stafford, M. E. (1999). Reliability and validity of the Career Influence Inventory: A pilot study. *Journal of Career Assessment, 7*(2), 187–202.
- Fonseca, A. C. (2004). Crianças e jovens em risco: Análise de algumas questões actuais. In M. H. Damião, A. C. Fonseca, C. M. Vieira, M. Vilar, & L. Alcoforado (Eds.9), *Crianças e Jovens em Risco: da investigação à intervenção* (pp. 11–37). Coimbra: Almedina.
- Fortunato, V. J., & Furey, J. T. (2009). The Theory of MindTime and the relationships between thinking perspective and the Big Five personality traits. *Personality and Individual Differences, 47*(4), 241–246. doi: 10.1016/j.paid.2009.03.006
- Fortunato, V. J., & Furey, J. T. (2011). The theory of MindTime: The relationships between Future, Past, and Present thinking and psychological well-being and distress. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 20–24. doi: 10.1016/j.paid.2010.08.014
- Freire, F. N., & Alexandre, J. D. (2015). Fatores de risco e proteção numa amostra de adolescentes de etnia cigana. In M. M. Calheiros & M. V. Garrido (Ed.), *Crianças em Risco e Perigo - Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 119–143). Lisboa: Sílabo.
- Galo-Louro, J. R. (2014). *Influência de Variáveis Pessoais e do Contexto no Desenvolvimento de Projetos Futuros em Jovens Pertencentes a Grupos de*

- Risco. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1–16. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.06.003
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1). doi: 2030/203016904001/
- Hutz, C. S. (2005). *Violência e Risco na Infância e Adolescência: Pesquisa e Intervenção* (1<sup>th</sup> ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Janeiro, I. N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(34).
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61–68.
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 35–48. doi: 10.1007/s10775-009-9170-3
- Janeiro, I., & Veiga, F. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In F. Veiga (Ed.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 386–398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Kuhnen, A. (2009). Meio ambiente e vulnerabilidade a percepção ambiental de risco e o comportamento humano. *Geografia (Londrina)*, 18(2), 37–52.
- Lee, S., & Oyserman, D. (2012). Possible Selves Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91. 106-112.

- Lifshitz, C. C. (2017). Fostering employability among youth at-risk in a multi-cultural context: Insights from a pilot intervention program. *Children and Youth Services Review*, 76, 20–34. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.02.029
- Malmberg, L.-E., Ehrman, J., & Lithén, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence*, 28(6), 709–723.
- Marko, K. W., & Savickas, M. I. (1998). Effectiveness of a Career Time Perspective Intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106–119.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954
- Morais, A. M., & Pestana Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 187-195.
- Mota, L. M. P. (2013). *Conceção e Avaliação de Intervenções Vocacionais: Estudo sobre o impacto diferenciado em alunos com diferentes career coping style*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Nuttin, J., & Lens, W. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. New York: Psychology Press.
- Ortuño, V., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise psicológica*, 2(31), 159–169.
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56(5), 479–489.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149. doi: 10.1016/S0092-6566(03)00057-6
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of personality and social psychology*, 59(1), 112-125.
- Pereira, P. M. (2012). Guião de Conceptualização de Caso de Crianças (6-11 anos) em Situação de Perigo. In M. M. Calheiros, M. V. Garrido, & S. V. Santos (Eds.). *Crianças em Risco e Perigo - Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 103–137). Lisboa: Sílabo.
- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research*, 41(3), 709–730. doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.11.014

- Pierce, J., Schmidt, C., & Stoddard, S. A. (2015). The role of feared possible selves in the relationship between peer influence and delinquency. *Journal of Adolescence*, 38, 17–26. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.10.009
- Pinto, R. R. (2012). *Introdução à análise de dados* (2<sup>th</sup> ed). Lisboa: Sílabo.
- Pizzorno, M. C., Benozzo, A., & Carey, N. (2015). Narrating career, positioning identity and constructing gender in an Italian adolescent's personal narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 195–204. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.002
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, 25(3), 405–416.
- Rathbone, C. J., Salgado, S., Akan, M., Havelka, J., & Berntsen, D. (2016). Imagining the future: A cross-cultural perspective on possible selves. *Consciousness and Cognition*, 42, 113–124. doi: 10.1016/j.concog.2016.03.008
- Rehfuss, M. C., Corso, J. D., Galvin, K., & Wykes, S. (2011). Impact of the Career Style Interview on Individuals With Career Concerns. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 405–419. doi: 10.1177/1069072711409711
- Reid, H., Bimrose, J., & Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 51–59. doi: 10.1016/j.jvb.2016.07.013
- Robbins, R. N., & Bryan, A. (2004). Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 428–445. doi:10.1177/0743558403258860
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111–123. doi: 10.1016/j.ijer.2016.10.002
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design My Future: An Instrument to Assess Future Orientation and Resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281–295. doi: 10.1177/1069072715621524
- Santos, L. L. (2015). *Temas de Vida de Estudantes Universitários. Um estudo exploratório da Entrevista de Construção de Carreira*. Dissertação de Mestrado (não publicado), Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.



- Savickas, M. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In D. Duane Brown, *Career Choice and Development* (4<sup>th</sup> ed., pp.149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2006). Career construction theory. Em *Proceedings of the 15 th Annual Careers Conference*.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84–89. doi: 10.1016/j.jvb.2016.09.001
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ...Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272–282. doi: 10.1177/0165025408090970
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8–24. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.007
- Sobral, J., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking About the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3–4), 238–246. doi: 10.1007/s10464-010-9383-0
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.

- Taber, B. J. (2015). Enhancing future time perspective and exploring occupational possible selves. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications*. (pp. 101–111). Washington: American Psychological Association.
- Taber, B. J., Hartung, P. J., Briddick, H., Briddick, W. C., & Rehfuss, M. C. (2011). Career style interview: A contextualized approach to career counseling. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 274–287.
- Tomaszewski, W., Perales, F., & Xiang, N. (2017). Career guidance, school experiences and the university participation of young people from low socio-economic backgrounds. *International Journal of Educational Research*, 85, 11–23. doi: 10.1016/j.ijer.2017.06.003
- Usinger, J., & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 580–591. doi: 10.1016/j.jvb.2010.01.010
- Vilhjálmssdóttir, G., & Tulinius, T. H. (2016). The career construction interview and literary analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 40–50. doi: 10.1016/j.jvb.2016.07.011
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2015). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp. 17–55). Cham: Springer International Publishing.

# **Anexos**

## **Anexo 1: Consentimento Informado – encarregado de educação**

### **Consentimento Informado**

O presente estudo insere-se numa investigação desenvolvida pela investigadora Joana Jardim, de modo a concluir o Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação, com a supervisão da Doutora Isabel Nunes Janeiro, docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Pretende-se investigar a relação entre a construção de carreira e de identidade em jovens, a influência das experiências vividas e a projeção para o futuro.

Dado que esta investigação é confidencial, necessitaremos apenas de alguns dados demográficos. Depois, ser-lhe-á solicitado que responda numa primeira etapa a um questionário com uma duração média de 25 minutos.

Posteriormente poderá ser solicitada a sua colaboração para uma entrevista sobre o seu percurso de carreira, a qual terá uma duração média de 20 minutos. Não existem riscos significativos decorrentes desta entrevista e a participação é voluntária e confidencial, sendo possível a desistência a qualquer momento. Esta entrevista será gravada via áudio, cujos dados serão apenas utilizados para fins de investigação científica, sendo assegurada a confidencialidade. Após a realização das entrevistas, estas serão codificadas e posteriormente destruídas as gravações.

Agradecemos desde já todo o seu interesse e colaboração e para esclarecimentos adicionais, informação pós-estudo, sugestões ou eventual questão, poderá contactar-nos através do endereço ***[jjardim@campus.ul.pt](mailto:jjardim@campus.ul.pt)***.

-----

Ao prosseguir neste estudo, declara que leu e compreendeu todas as informações fornecidas e que aceita que o seu educando participe de forma voluntária na presente investigação, podendo desistir a qualquer momento.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura\_\_\_\_\_

Obrigada pela participação!

## **Anexo 2: Consentimento Informado**

### **Consentimento Informado**

O presente estudo insere-se numa investigação desenvolvida pela investigadora Joana Jardim, de modo a concluir o Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação, com a supervisão da Doutora Isabel Nunes Janeiro, docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Pretende-se investigar a relação entre a construção de carreira e de identidade em jovens, a influência das experiências vividas e a projeção para o futuro.

Dado que esta investigação é confidencial, necessitaremos apenas de alguns dados demográficos. Depois, ser-lhe-á solicitado que responda numa primeira etapa a um questionário com uma duração média de 25 minutos.

Posteriormente poderá ser solicitada a sua colaboração para uma entrevista sobre o seu percurso de carreira, a qual terá uma duração média de 20 minutos. Não existem riscos significativos decorrentes desta entrevista e a participação é voluntária e confidencial, sendo possível a desistência a qualquer momento. Esta entrevista será gravada via áudio, cujos dados serão apenas utilizados para fins de investigação científica, sendo assegurada a confidencialidade. Após a realização das entrevistas, estas serão codificadas e posteriormente destruídas as gravações.

Agradecemos desde já todo o seu interesse e colaboração e para esclarecimentos adicionais, informação pós-estudo, sugestões ou eventual questão, poderá contactar-nos através do endereço ***[jjardim@campus.ul.pt](mailto:jjardim@campus.ul.pt)***.

-----

Ao prosseguir neste estudo declara que tem mais de 18 anos, que leu e compreendeu todas as informações fornecidas e que aceita participar voluntariamente na presente investigação, sabendo que pode desistir a qualquer momento.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura\_\_\_\_\_

Obrigada pela participação!

### **Anexo 3: Informação ao menos**

#### **Consentimento Informado**

Eu, Joana Jardim, sou estudante universitária e encontro-me no último ano do curso de Psicologia da Educação e da Orientação e preciso da tua ajuda para fazer um trabalho para a faculdade. Este trabalho tem como objetivo conhecer um pouco mais sobre os interesses e desejos pessoais e profissionais dos jovens.

Nas páginas que se seguem vais encontrar algumas perguntas sobre as tuas características pessoais e a forma como vês o futuro. O preenchimento deste questionário demora cerca de 25 minutos. A participação é voluntária, ou seja, após leres este documento decides se queres ou não participar e, caso aceites, podes desistir a qualquer momento. Caso aceites continuar, poderás ser convidado para uma pequena conversa comigo, que será gravada via áudio, esta terá a duração de 20 minutos.

As respostas ao questionário e a conversa são confidenciais, no caso da gravação está será destruída após concluir o trabalho. Peço que sejas o mais sincero possível e que respondas até ao fim.

Se tiveres alguma dúvida ou quiseres saber quais foram os resultados globais do trabalho, podes enviar um e-mail para *[jjardim@campus.ul.pt](mailto:jjardim@campus.ul.pt)*.

Muito obrigada pela tua colaboração! ☺

## Anexo 4: Questionário

### Questionário

Os dados recolhidos por intermédio deste questionário destinam-se exclusivamente a investigação, salvaguardando a confidencialidade das suas respostas. A presente investigação pretende compreender a construção de carreira e de identidade em jovens, investigando a influência das experiências vividas e a projeção para o futuro.

Estamos apenas interessados em saber a sua opinião, espontânea e sincera. Para responder, siga as instruções disponibilizadas. Assegure-se de que responde a TODOS os itens.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

#### I - Dados Socio-Demográficos

Responda às questões seguintes de acordo com a sua situação

**Código** (apenas para efeito de registo dos dados, indique, por favor, as iniciais do seu primeiro e último nome e os quatro dígitos da data de nascimento (Ex.: CM1993)): \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** feminino ☐ Masculino ☐

**Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

**Residência:** Concelho: \_\_\_\_\_ Distrito: \_\_\_\_\_

**Com quem vive:** \_\_\_\_\_

**Nível socioeconómico:** Alto ☐ Médio ☐ Baixo ☐

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

**Situação Profissional** (indique a sua situação profissional atual): \_\_\_\_\_

1. Na escola, quais são as suas disciplinas favoritas? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Na escola, quais são as disciplinas que menos gostou de estudar? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Indique as disciplinas que são para si mais fáceis? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Assinale as disciplinas em que sentiu mais dificuldades ao longo do seu percurso académico? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_
5. Gosta de frequentar a escola? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Como se caracteriza enquanto aluno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Reprovou algum ano? \_\_\_\_\_ Se sim, qual? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Frequenta atividades extracurriculares? Sim ☐ Não ☐  
Se sim, quais? \_\_\_\_\_
9. Das atividades apresentadas, selecione a(s) que gosta de fazer nos seus tempos livres:
- Passear ☐ Estar com a família ☐ Estar com os amigos ☐ Ver filmes/ Séries ☐  
Jogar no computador ☐ Ler ☐ Ver televisão ☐



**10. Considerando os seus planos profissionais (curso, profissão, carreira) no momento, indique qual é o seu nível de concordância das afirmações seguintes:**

**1** – Discordo Totalmente; **2** – Não concordo; **3** – Concordo mais ou menos;

**4** – Concordo; **5** – Concordo Totalmente; **Não se aplica**

<b>1.</b> Pretendo concluir pelo menos o 12º ano	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>
<b>2.</b> Pretendo seguir os estudos e ir para a universidade	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>
<b>3.</b> Quando fizer os 18 anos, pretendo deixar a escola	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>
<b>4.</b> Pretendo retomar os estudos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>
<b>5.</b> Tenciono ingressar um curso profissional	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>
<b>6.</b> Pretendo trabalhar fora do país	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não se Aplica</b>

**11. Quando era criança e pensava no seu futuro, que profissões imaginava que ia desempenhar?** \_\_\_\_\_

**12. Pense nas suas características pessoais e tente descrever-se a si próprio em diferentes momentos da vida.**

**No passado eu era...** \_\_\_\_\_

**Atualmente eu sou...** \_\_\_\_\_

**13. Como gostaria de ser daqui a 10 anos?** \_\_\_\_\_

**14. Quais são os seus receios/medos em relação ao futuro? O que necessita para ultrapassar as dificuldades encontradas?** \_\_\_\_\_

## Anexo 5: Inventário das Influências de Carreira

### II- Inventário de Influência na Carreira

Este questionário é constituído por 33 afirmações. Por favor procure responder a **todas** as questões de acordo com o grau de concordância. Assinale apenas **uma** opção de resposta com um círculo. Se concordar totalmente com a afirmação, assinale **④**. No caso de discordar totalmente com a afirmação, assinale **①**. Se considerar que a resposta é intermédia entre estas duas opções assinale **②** ou **③**. **Quanto mais elevado for o número que assinalar mais forte será a concordância com o conteúdo da frase.**

1. Os meus Pais/ Encarregados de educação fazem-me sentir que posso ter sucesso na escola.	1	2	3	4
2. Os meus Pais/ Encarregados de educação acreditam que eu posso ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
3. Os meus Pais/ Encarregados de educação incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola.	1	2	3	4
4. Os meus Pais/ Encarregados de educação interessam-se pelos meus projetos profissionais.	1	2	3	4
5. Os meus Pais/ Encarregados de educação têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos.	1	2	3	4
6. Os meus pais/ Encarregados de educação para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
7. Os meus Pais/ Encarregados de educação têm a expectativa que eu vá para a universidade	1	2	3	4
8. Os meus Professores/ Monitores fazem-me sentir que posso ser bem-sucedido na escola.	1	2	3	4
9. Os meus Professores/ Monitores acreditam que eu posso ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
10. Os meus Professores/ Monitores interessam-se por mim, não só com o meu desempenho na escola.	1	2	3	4
11. Os meus Professores/ Monitores têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos.	1	2	3	4
12. Os meus Professores/ Monitores incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola.	1	2	3	4

13. Os meus Professores/ Monitores interessam-se pelos meus projetos profissionais.	1	2	3	4
14. Os meus Professores/ Monitores têm a expectativa que eu vá para a faculdade.	1	2	3	4
15. Os meus Professores/ Monitores para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
16. Sinto-me confiante em relação à minha capacidade de fazer as coisas bem na escola.	1	2	3	4
17. Tenho consciência das estratégias necessárias para ser bem-sucedido na escola.	1	2	3	4
18. A escola é difícil para mim.	1	2	3	4
19. Na escola sinto-me competente em todas as disciplinas.	1	2	3	4
20. Os meus Pais/ Encarregados de educação incentivam-me a ter um bom desempenho na escola por eu ser rapaz/rapariga.	1	2	3	4
21. Os meus Professores/ Monitores esperam que eu trabalhe arduamente na escola por eu ser rapaz/ rapariga.	1	2	3	4
22. Os meus Pais/ Encarregados de educação esperam que eu trabalhe arduamente na escola por causa da minha etnia/ raça/ religião.	1	2	3	4
23. Os meus amigos para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
24. Os meus amigos interessam-se em ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
25. Os meus amigos incentivam-me a dar o meu melhor na escola.	1	2	3	4
26. Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais.	1	2	3	4
27. Alguns dos meus amigos têm problemas com a justiça.	1	2	3	4
28. Alguns dos meus amigos decidiram desistir da escola.	1	2	3	4
29. Alguns dos meus amigos agredem física e/ou verbalmente outras pessoas.	1	2	3	4
30. Alguns dos meus amigos são pais jovens.	1	2	3	4
31. Alguns dos meus amigos não se preocupam em ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
32. Alguns dos meus amigos consomem álcool e drogas.	1	2	3	4
33. Alguns dos meus amigos são vítimas de agressões físicas e/ou verbais.	1	2	3	4

## Anexo 6: Inventário de Perspetiva Temporal

### III- Inventário de Perspetiva Temporal

Para responder a este questionário indique o seu grau de concordância com as frases que se seguem. Se considerar que a frase **corresponde a uma descrição muito próxima de si próprio**, assinale **7**. Se a frase **não corresponde nada à forma como se descreve**, assinale **1**. Se considera que se encontra algures entre dois casos, assinale **2, 3, 4, 5** ou **6**. Quanto mais alto o número que assinalar mais forte será a concordância com a frase para se descrever a si próprio.

1. Caminho de forma ordenada para os objetivos que estabeleci há muito tempo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7
5. Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	1	2	3	4	5	6	7
6. Gosto de estabelecer objetivos a médio e longo prazo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para mim é importante manter as tradições de família.	1	2	3	4	5	6	7
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro.	1	2	3	4	5	6	7
10. Tenho planos definidos para os próximos anos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível.	1	2	3	4	5	6	7

14. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar.	1	2	3	4	5	6	7
15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer.	1	2	3	4	5	6	7
16. Caminho para o futuro um pouco à deriva, não por opção, mas porque não consigo parar.	1	2	3	4	5	6	7
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência.	1	2	3	4	5	6	7
18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes.	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenho projetos para o que quero fazer a longo prazo.	1	2	3	4	5	6	7
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar.	1	2	3	4	5	6	7
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante.	1	2	3	4	5	6	7
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura.	1	2	3	4	5	6	7
24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo.	1	2	3	4	5	6	7
26. Tenho muitos projetos para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando.	1	2	3	4	5	6	7
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos.	1	2	3	4	5	6	7
31. Tenho o meu futuro bem definido.	1	2	3	4	5	6	7
32. Sigo com entusiasmo para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7

Muito Obrigado pela sua Colaboração! ☺

## Anexo 7: Guião de Entrevista

### Bloco A - Contextualização da Entrevista

- Dar a conhecer aos participantes os objetivos de estudo da entrevista;
- Garantir a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas;
- Consentimento informado;
- Destacar a importância da participação e contributo para investigação do participante;
- Agradecer a disponibilidade do participante;

### Bloco B - Tópicos da Entrevista

Objetivos Específicos	Tópicos
Introdução a entrevista	<i>“Na sequência do que já conversamos anteriormente, esta entrevista é confidencial não existem respostas certas ou erras. Gostaria apenas que fosses sincera e partilhasses a tua visão sobre as questões que colocarei a seguir. Esta entrevista compreende algumas questões mais relacionadas contigo”</i>
Exploração das questões adaptadas da ECC	<u>Tópicos a explorar:</u> 1) Características dos heróis de infância; 2) História de livro/filme e personagem preferidas; 3) Lema de vida.
Exploração de projetos para o futuro	<u>Tópicos a explorar:</u> 1) Projetos para o futuro

### Bloco C – Finalização da Entrevista e Agradecimento

- Dar a possibilidade de o participante acrescentar ou partilhar alguma informação que considere relevante;
- Agradecer a colaboração e a disponibilidade do participante;

## Anexo 8: Categorias emergentes da análise indutiva

Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos de Respostas
<b>Atribuição causal do insucesso escolar</b>	Atribuição Interna	Atribuição interna das causas do insucesso, relacionadas com condições emocionais e físicas. São factores que dependem do sujeito, tais como: métodos de estudo, motivação/interesse, capacidade intelectual, assiduidade, etc.;	“Estava desmotivado para a escola”; “Não era aplicado e faltava as aulas”; “Não estudava”
	Atribuição Externa	Atribuição externa das causas do insucesso, associadas a influências sociais e do sistema educativo. São factores que não dependem do sujeito, tais como: influência dos amigos, da família, dos professores, do meio social, etc.;	“Andava com más amizades”
<b>Descrição do aluno</b>	Características Pessoais	Negativas	Conjunto características pessoais negativas que o sujeito identifica, associadas ao papel desempenhado enquanto aluno; “Distraído”; “Desinteressada”; “Preguiçosa”;
		Positivas	São características pessoais positivas que o sujeito identifica, associadas ao papel desempenhado enquanto aluno; “Atento”; “motivado”; “interessado”
	Resultado académicos	Negativas	Conjunto caraterísticas percecionadas pelo aluno como negativas que, se encontram associadas à sua classificação no sistema educativo; “Não tinha boas notas”
		Positivas	São caraterísticas percecionadas pelo aluno como positivas que se, encontram associadas à sua classificação no sistema educativo; “No geral sou um bom aluno”; “Tenho notas razoáveis”;
<b>Características pessoais/ personalidade</b>	Negativas	Características pessoais negativas que o sujeito identifica, associadas a construção do autoconceito nas diferentes dimensões temporais;	“Desinteressado”; “Imaturo”; “Ingénua”; irresponsável”; “insegura” “mais impulsiva”
	Positivas	Conjunto de características pessoais positivas, associadas avaliação e interpretação que o sujeito faz sobre si nas diferentes dimensões temporais;	“Calma”; “Ponderada”; “Segura”; “Responsável” “Interessado”;
<b>Características sociais</b>	Negativas	Características sociais negativas que o sujeito identifica;	“Tímido”; “Antissocial”
	Positivas	Conjunto de características sociais positivas;	“Amiga”; “Sociável”; “Comunicativa”

<b>Expetativas e ambições</b>	Económica	Metas e objetivos estabelecidos pelo sujeito em relação a estabilidade e independência financeira;	“Uma mulher independente”
	Profissional	Metas e objetivos estabelecidos pelo sujeito em relação a estabilidade no trabalho;	“Ter um trabalho estável”
	Familiar	Objetivos pessoais em relação à constituição do agregado familiar;	“Construir a minha própria família”
	Outros	Incapacidade de se projetar no futuro;	“Não me imagino daqui 10 anos”
<b>Medos em relação ao futuro</b>	Social e familiar	Medos associados a família e amigos;	“Tenho medo de desiludir a minha mãe”; “tenho medo me tornar igual ao meu pai”; “Não conseguir construir uma família”
	Pessoal	São medos relacionados com realização pessoal do sujeito;	“Não conseguir realizar os meus objetivos”
	Económico	Medos associados a dimensão económica e instabilidade do trabalho;	“Não conseguir ter estabilidade financeira”
	Outros	Não apresenta medos em relação ao futuro;	“Não tenho nenhum medo em relação ao futuro”
<b>Estratégias</b>		Estratégias que o sujeito utiliza para ultrapassar as dificuldades e alcançar as suas metas e objetivos	“Necessito de acreditar mais em mim”; “Viver um dia de cada vez”
<b>Projetos para o futuro</b>	Realização	Projetos profissionais associados a realização pessoal;	“(…) gostaria de saber mais coisas e aprender mais (...)”
	Relações	Relações afetivas (constituição da família);	“(…) ter a minha própria família (...)”
	Segurança	Estabilidade financeira e de trabalho;	“(…) não depender da minha mãe (...)”



## Anexo 9: Categorias da análise dedutiva dos Temas de vida

Categorias	Subcategorias		Definição	Exemplos de Respostas	
Heróis de infância	Ficção		Personagens ligadas a ficção (não reais);	Bambi; Timon e Pumba; Doraemon; Dragon Ball Z; Hannah Montana	
	Não Ficção	Dentro da rede social	Familiar	Família próxima ou alargada;	Pais, tios, avós, irmãos
		Fora da rede social	Artistas Populares	Artistas mediatizados no <i>mass media</i> ;	Van Damme; Steven Seagal; Justin Bieber
Características dos heróis	Realista		Preferência por áreas manuais e técnicas. São pessoas francas, materialistas, persistentes, práticas, determinadas e focadas;	“(…) tinha muitos instrumentos para solucionar os problemas (...)”	
	Investigativo		Preferência por atividades científicas e de resolução de problemas intelectuais. São pessoas analíticas, intelectuais, ambiciosas, precisas e reservadas;	“(…) era uma pessoa com muitos projetos e independente (...)”	
	Artístico		Preferência por Atividades ligadas à arte. São pessoas originais, intuitivas, não conformistas e impulsivas e complicadas;	“(…) era talentosa e criativa (...)”	
	Social		Preferências interpessoais. São pessoas cooperativas, empáticas, generosas e compreensivas, amável/ dedicada, calorosa, sociável e comunicativa;	“(…) eram pessoas que ajudavam aos outros (...)”	
	Empreendedor		Preferência económicos/ organizacionais. São pessoas aventureiras, ambiciosas, enérgicas, sociáveis e persuasivas;	“(…) ele tinha muito dinheiro e conseguia gerir bem os negócios (...)”	
	Convencional		Preferência por atividades ordenadas e sistemáticas. São pessoas cuidadosas, conformistas, eficientes, inflexíveis, pouco imaginativas, conservadoras, responsáveis, controladas;	“(…) ponderado, rigoroso com mais disciplina (...)”	

*Sistema de categorização adaptado de Santos (2015)*

## Anexo 10: Categorias da análise de dedutivas das Forças de Caráter

Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos de Respostas
<b>Coragem</b>	Honestidade	Dizer a verdade e ser autêntico;	“(…) eles eram honestos e carinhos (…)”
	Bravura	Consiste em não fugir às ameaças, desafios, dificuldades ou dor, defender o que esta certo. Inclui também força física;	“(…) ele tinha muita força, lutava bem (…)”
	Perseverança	Terminar o que inicia, persistindo no curso de ação apesar dos obstáculos;	“(…) luta sempre pelas coisas que queres, mesmo que estas sejam difíceis (…)”
	Entusiasmo	Encarar a vida com entusiasmos e energia, viver a vida como uma aventura;	“(…) deixar acontecer (…)”
<b>Humanidade</b>	Bondade	Consiste em fazer boas ações, ajudar a cuidar dos outros;	“(…) rapaz ajudou a tornar alguns sonhos dela (…)”
	Amor/ amizade	Valoriza as relações de proximidade com os outros;	“(…) sou muito amigo dos meus sobrinhos (…)”
<b>Justiça</b>	Equidade	Tratar todas as pessoas de igual modo, tendo respeito pela igualdade e justiça;	“(…) não faças aos outros aquilo que não queres que façam a ti (…)”
<b>Ponderação equilíbrio</b>		Ser ponderado com as escolhas, disciplinado e ter controlo sobre os seus impulsos e emoções;	“(…) mais ponderado, rigoroso com mais disciplina devido as artes marciais (…)”

*Sistema de categorização adaptado de Santos (2015)*

## Anexo 11: Análise das respostas ao questionário tendo por base as categorias indutiva

Dimensões	Categorias	Subcategorias	MM1998	JR1993	CP1990
<b>Causas do Insucesso escolar</b>	Atribuição causal do insucesso escolar	Atribuição interna	“(…) por causa das faltas e não estudava (…)”	“(…) não era aplicado e faltava as aulas (…)”	“(…)7º ano porque estava desmotivado (…)”
		Atribuição externa	“(…) tinha más amizades (…)”	-	“(…) 9º ano porque a minha mãe faleceu e tive que ajudar em casa, depois estava desmotivado para a escola e andava com más amizades (…)”
<b>Descrição enquanto aluno</b>	Características Pessoais	Negativas	“(…) desinteressada e preguiçosa (…)”	-	“distraído”
	Resultados académicos	Positivas	-	-	“atento”
		Positivas	-	“(…) um aluno com notas razoável (…)”	“(…) no geral era um aluno com notas razoáveis (…)”
<b>Self do Passado</b>	Características pessoais	Negativas	“(…) ingénua, irresponsável e insegura (…)”	-	“(…) desinteressado (… imaturo)”
	Características sociais	Negativas	-	“(…) tímido”	-
<b>Self Real</b>	Características pessoais	Positivas	“(…) um pouco mais responsável e segura (…)”	-	“(…) interessado e mais responsável (…)”
	Características sociais	Negativas	-	“(…) tímido”	-
<b>Self ideal</b>	Expectativas e ambições	Realização pessoal	“(…) sem preocupações na vida (…)”	-	“(…) gostaria de ser como sou, mas com mais interesse pela vida (…)”
		Segurança económica	“(…) bem de finanças (…)”	-	-
		Segurança familiar	“(…) e com uma família.”	“(…) ter a minha família”	-
<b>Self temido</b>	Medos em relação ao futuro	Social e familiar	“Tenho medo de desiludir a mais ainda a minha mãe.”	-	“Tenho medo de não conseguir ter uma família (…)”
		outros	-	“Não tenho nenhum medo em relação ao futuro”	-
<b>Estratégias para ultrapassar as dificuldades</b>	Estratégias		“(…) necessito de ter juízo e por os meus pés assentes na terra.”	-	“(…) necessito de acreditar mais em mim.”

## Anexo 12: Análise das respostas a entrevista

Dimensões	Categorias		Subcategorias		MM1998	JR1993	CP1990
Identificação dos Heróis de infância	Heróis de infância	Não Ficção	Ficção		“Bambi”	“Timon e Pumba, Doraemon e Drangon Ball”	-
			Dentro da rede social	Famíliares	-	-	“Os meus pais”
			Fora da rede social	Artistas Populares	“Justin Bieber e Hannah Montana”	-	“Van Damme e Steven Seagal”
Características dos heróis			Realista		“(…) ele tinha dificuldades, mas nunca desistia das coisas” e “sabia lidar com os problemas e as dificuldades (…)”	“(…) inventava sempre engenhocas novas (…)”	-
			Artístico		“(…) cantavam bem (…)”	-	-
			Social		-	“(…) muito divertidos, tinham muitas brincadeiras (…)” e “(…) é mais divertido (…)”	“(…) eram pessoas que ajudavam aos outros e honestos (…)”
			Convencional		-	-	“(…) ponderado, rigoroso com mais disciplina (…)”
			Entusiasmo		-	“(…) deixar acontecer e viver ao sabor do vento (…)”	-
Filme/ historia favoritos (F)	Forças de caracter		Perseverança		“(…) ele é deputado, mas tem que ir para uma cidade grande viver e aí ele tem que lutar para ter as coisas (…)” (F)	-	"(…) luta sempre pelo aquilo que queres mesmo que seja difícil (…)" (L)
Lemas de vida (L)			Honestidade		"(…) nunca desistas, segue sempre em frente (…)" (L)	-	“(…) ele foge com a princesa para tentar repor

	Outros	-	“(…) não tenho nenhum filme ou história, porque são todos iguais (…)”	a verdade sobre a morte do pai.” (F)	-
<b>Projetos para o futuro</b>	Realização	-	-	“Gostaria de saber mais coisas e aprender mais (…)”	
	Relação	“(…) viver com o meu namorado e ter a minha própria família (…)”	“(…) e estar casado com uma mulher bonita”	“(…) ter a minha própria família (…)”	
	Segurança	“(…) não depender da minha mãe (…)”	“Gostaria de ter dinheiro para comprar as minhas coisas (…)”	“(…) ter um trabalho e estar estável financeiramente (…)”	